

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales



TESIS DOCTORAL

**La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el
trabajo social**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Aurora Castillo Charfolet

Directores

Enrique Pastor Seller
Luis Nogués Sáez

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales



**LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA
EMPATÍA
PARA EL TRABAJO SOCIAL**

Tesis Doctoral realizada por
Aurora Castillo Charfolet

Bajo la dirección de los doctores
Enrique Pastor Seller
Luis Nogués Sáez

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales



**LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA
EMPATÍA
PARA EL TRABAJO SOCIAL**

Tesis Doctoral realizada por
Aurora Castillo Charfolet

Bajo la dirección de los doctores

Enrique Pastor Seller

Luis Nogués Sáez

Programa de Doctorado: Trabajo Social

Madrid, 2015

A mis padres, Emilio y Conchita

A Manuel

AGRADECIMIENTOS

Recordar es, etimológicamente, volver a pasar por el corazón. Quiero en estas páginas colocar en el lugar que les corresponde –mi corazón- a todas aquellas personas que, de una u otra manera, han formado parte de este proceso de consolidación intelectual y crecimiento personal.

En primer lugar, deseo agradecer a mis directores, Enrique Pastor Seller y Luis Nogués Sáez por iluminarme con sus conocimientos y experiencias, por respetar mis tiempos y por cuidarme tanto. Me he sentido acompañada y apoyada de una manera incondicional. Gracias por vuestra implicación y por vuestro respeto.

Agradezco a quienes me han dado su tiempo, ofreciéndome sus conocimientos y sus reflexiones, de una manera absolutamente desinteresada: el alumnado y el profesorado de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, que han participado tan generosamente en la cumplimentación de pruebas y en el grupo focal. Gracias a todas y a todos.

Tengo la enorme dicha de trabajar en una institución en la que hay un capital humano de gran calidad. Mis compañeras y compañeros de la Facultad de Trabajo Social, tanto el personal docente como el personal de administración y servicios, han sido imprescindibles para mí, ofreciéndome su apoyo y su cariño. Quiero hacer una mención especial a Rafael Rodríguez Fehst, por su disponibilidad y diligencia. Gracias Rafa, por guiarme por el proceloso mundo de las bases de datos de revistas científicas. También antiguas alumnas, hoy amigas y colaboradoras, se pusieron a mi disposición para prestarme sus talentos. Gracias Leti Galdón López-Quesada. Gracias Ariadna Gómez González y Loreto Castañera Rodríguez.

Entre mis compañeros docentes, quiero mencionar a Teresa Zamanillo Peral, Elena Roldán García, Andrés Arias Astray y Teresa García Giráldez cuyo

empuje me ha lanzado hacia la meta, siempre con sonrisas y sabios consejos. Gracias por vuestra generosidad. Carmen María Roncal Vargas y Carmen Miguel Vicente han compartido este tiempo de una manera muy intensa, al encontrarnos todas en el mismo proceso. Gracias por vuestras palabras, por vuestros ánimos en los momentos bajos, y por compartir. Concha Vicente Mochales ha sido para mí esencial, especialmente en los últimos meses. Su sabiduría y su serenidad han sido de gran ayuda. Gracias por tus sonrisas y tus abrazos, gracias por tu empatía.

Las amigas y los amigos también tienen aquí su lugar. Han estado ahí, acompañándome en silencio, respetando mi distancia, expectantes a mis requerimientos para correr en mi ayuda. Gracias Tomás, Concha, Gabi, Marisa, Carlos, Lidia, Ingrid, Candela. Gracias Juan Alarcón por escucharme como sólo tú lo haces, por mostrarme que todo es posible cuando se desea.

Mi reconocimiento y eterno agradecimiento a Mairena Fernández Escalante y Belén Arijá Gisbert. Habéis formado parte activa de esta tesis con discusiones, lecturas, correcciones y recomendaciones muy acertadas, del mismo modo que Marta Castillo Charfolet, mi hermana pequeña, a la que admiro. Gracias por ser mujeres tan fuertes y valiosas, y por formar parte de mi vida.

Mi familia es una pieza central de mi existencia Sin ellos, no sería quien soy. Suyos son mis éxitos como también lo son mis derrotas. Mis padres y mis hermanos Raquel, Marta, e Isaac han estado ahí acompañándome, sosteniéndome y ocupándose de cubrir todas mis necesidades, sin reprochar ausencias. Con ellos comparto todo, ellos son ENCUENTRO. Gracias a todos por creer en mí más que yo misma.

Gracias Manuel por demostrarme día a día lo mucho que me quieres. Por renunciar conmigo. Por estar a mi lado.

Y, por último, gracia a todas esas personas que con vuestros abrazos habéis recargado mis baterías y a Wolfgang Amadeus Mozart por su maravillosa y estimulante música.

ÍNDICE

Resumen 17

Abstract 21

Introducción 25

PARTE PRIMERA: CUESTIONES TEÓRICAS

Capítulo 1. La comunicación y la relación como eje central del desempeño del trabajo social 33

- 1.1. La comunicación como encuentro entre dos personas 35
- 1.2. El trabajo social como profesión de ayuda y encuentro 45
- 1.3. El concepto de relación en trabajo social: de la visita amistosa a la relación de ayuda 52

Capítulo 2. El concepto de empatía y su evolución 67

- 2.1. La construcción del concepto de empatía 68
- 2.2. Las aportaciones de la Neurociencia al estudio de la empatía 80
- 2.3. El camino de la empatía 85
- 2.4. La empatía profesional en las relaciones de ayuda, orientadoras y terapéuticas 88

Capítulo 3. Empatía y trabajo social 99

- 3.1. El concepto de empatía en la literatura de trabajo social 99
- 3.2. Empatía versus simpatía en el ejercicio del trabajo social: el manejo de las emociones 104
- 3.3. Un modelo de empatía para el trabajo social. La empatía como proceso 110
- 3.4. Posibles estrategias para incrementar las competencias empáticas para el trabajo social 116

3.5. La estructura de los estudios de Grado en Trabajo Social en la Universidades españolas	124
---	-----

PARTE SEGUNDA: CUESTIONES DE MÉTODO

Capítulo 4. Memoria de la investigación 135

4.1. Justificación y delimitación de la investigación	136
4.2. Objetivos	139
4.3. Estrategia de investigación	140
4.4. Método	142
4.4.1. El análisis documental	142
4.4.2. El Índice de Reactividad Interpersonal	148
4.4.3. El cuestionario de valoración de conocimientos y habilidades empáticas en Trabajo Social	153
4.4.4. El grupo focal	156

PARTE TERCERA: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Capítulo 5. El mapa de la enseñanza de la empatía en Trabajo Social en España 157

5.1. Relación entre las competencias generales, transversales genéricas y específicas en el Libro Blanco para el Título de Grado en Trabajo Social y el concepto de empatía	164
5.2. Las competencias generales relacionadas con la empatía en los Títulos de Grado en Trabajo Social	166
5.3. Las competencias específicas relacionadas con la empatía en los Títulos de Grado en Trabajo Social	168
5.4. Contenidos docentes en los que se contemplan las competencias generales y específicas asociadas a la empatía	170
5.4.1. Las materias	170

- 5.4.2. Las asignaturas 172
- 5.4.3. Los resultados de aprendizaje vinculados a la empatía 175
- 5.4.4. Organización de las enseñanzas asociadas a la empatía 179
- 5.5. Los contenidos de las asignaturas que contemplan resultados de aprendizaje orientados a la adquisición de habilidades empáticas 183

Capítulo 6. La empatía inicial y sus dimensiones en el alumnado del Título de Grado en Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid 187

- 6.1. El nivel empático del estudiantado en función del sexo y la edad 187
- 6.2. La empatía total y las dimensiones afectivas y cognitivas del estudiantado en función del curso 192
- 6.3. La visión del alumnado en torno a su formación empática 196
 - 6.3.1. Caracterización del estudiantado 196
 - 6.3.2. Condiciones de acceso del alumnado a los estudios de Grado en Trabajo Social 198
 - 6.3.3. El conocimiento teórico sobre empatía en relación con el Trabajo Social 200
 - 6.3.4. La formación teórico-práctica recibida 208
 - 6.3.5. La percepción del estudiantado acerca de su nivel de empatía 220
 - 6.3.6. Valoración de la formación recibida 227

Capítulo 7. El discurso del profesorado en torno a la empatía, su enseñanza y aprendizaje 233

- 7.1. ¿Qué es la empatía y qué relación tiene con el trabajo social? 233
- 7.2. ¿Qué necesitan quienes estudian trabajo social para ser o mostrarse empáticos? 239

- 7.3. ¿Cómo son las estudiantes y los estudiantes de trabajo social? 246
- 7.4. ¿Qué se está haciendo para enseñar la empatía? 254
- 7.5. ¿Cómo se puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la empatía? 261

Conclusiones 269

Referencias bibliográficas 291

Anexos

Anexo 1. Índice de Reactividad Interpersonal 309

Anexo 2. Cuestionario de valoración de conocimientos y habilidades empáticas en trabajo social 313

Anexo 3. Guía de debate del grupo focal 321

Anexo 4. Fichas de las Universidades españolas que imparten formación en Grado en Trabajo Social 325

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Escala de comprensión empática de Tausch y Tausch.	96
Tabla 2. Comparación entre empatía y simpatía en trabajo social.	108
Tabla 3. Aspectos subjetivos y comunicativos de la empatía.	111
Tabla 4. Términos que hacen referencia a la empatía en las competencias generales y específicas de los títulos de Grado en Trabajo Social.	144
Tabla 5. Ejemplo de asociación de competencia general con categorías relativas a la empatía.	146
Tabla 6. Ejemplo de asociación de competencia específica con categorías relativas a la empatía.	146
Tabla 7. Resultados de aprendizaje relacionados con la empatía en los títulos de Grado en Trabajo Social.	147
Tabla 8. Muestreo y aplicación de la escala.	152
Tabla 9. Muestreo y aplicación del cuestionario.	155
Tabla 10. Universidades públicas y privadas españolas que imparten el título de Grado en Trabajo Social. Datos de 2015.	161-162
Tabla 11. Memorias analizadas y vía de obtención.	163-164
Tabla 12. Términos relacionados con la empatía multidimensional.	165
Tabla 13. Competencias del Libro Blanco relacionadas con la empatía multidimensional.	165-166
Tabla 14. Competencias específicas más mencionadas en los títulos de Grado.	169
Tabla 15. Materias en las que se incluyen asignaturas para la enseñanza de la empatía.	171
Tabla 16. Asignaturas que comprenden competencias específicas para el desarrollo de la empatía.	173
Tabla 17. Codificación de los resultados de aprendizaje relacionados con la empatía.	175

Tabla 18. Universidades y asignaturas que contemplan las diversas dimensiones de la empatía en sus resultados de aprendizaje.	176-177
Tabla 19. Distribución de la enseñanza de la empatía en los títulos de Grado en Trabajo Social.	179
Tabla 20. Contenidos de los programas relacionados con la empatía.	184
Tabla 21. Literatura en relación con la empatía mencionada en los programas o fichas de las asignaturas.	185
Tabla 22. Descriptivo muestra IRI.	188
Tabla 23. Descriptivo escalas por género.	189
Tabla 24. Comparación puntuación escalas por género.	190
Tabla 25. Correlaciones edad vs. empatía total y dimensiones.	191
Tabla 26. Descriptivo escalas por curso.	193-194
Tabla 27. Comparación puntuación escalas por curso.	195
Tabla 28. Tabla de contingencia opción de elección vs. género.	198
Tabla 29. Nivel estudios máximo en el acceso a grado en trabajo social.	199
Tabla 30. Tabla de contingencia consideración empatía vs. género.	201
Tabla 31. Tabla de contingencia consideración empatía vs. curso.	202
Tabla 32. Términos agrupados asociados a la empatía.	204
Tabla 33. Consideración de la empatía en pregunta abierta.	205
Tabla 34. Asignaturas de primer curso en las que los estudiantes han recibido formación referente a la empatía.	209
Tabla 35. Asignaturas de segundo curso en las que los estudiantes han recibido formación referente a la empatía.	210
Tabla 36. Asignaturas de tercer curso en las que los estudiantes han recibido formación referente a la empatía.	211
Tabla 37. Asignaturas de cuarto curso en las que los estudiantes han recibido formación referente a la empatía.	212
Tabla 38. Asignaturas optativas de tercer y cuarto curso en las que los estudiantes han recibido formación referente a la empatía.	213
Tabla 39. Asignaturas de primer y segundo curso en las que el estudiantado cree que debería abordarse el aprendizaje de la empatía.	214

Tabla 40. Asignaturas de tercer y cuarto curso en las que el estudiantado cree que debería abordarse el aprendizaje de la empatía. 216

Tabla 41. Asignaturas optativas en las que el estudiantado cree que debería abordarse el aprendizaje de la empatía. 216

Tabla 42. Descriptivo lecturas y ejercicios prácticos realizados en torno al concepto de la empatía. 217

Tabla 43. Comparación número de lecturas y prácticas entre cursos. 217

Tabla 44. Comparación número de lecturas entre cursos. 218

Tabla 45. Comparación número de prácticas entre cursos. 218

Tabla 46. Opinión sobre la necesidad de incluir más horas de formación en empatía y habilidades empáticas. 220

Tabla 47. Necesidad de empatizar con la persona que pide ayuda. 220

Tabla 48. Autoevaluación del nivel de empatía. 221

Tabla 49. Tablas de contingencia habilidades vs. curso (I). 224

Tabla 50. Tablas de contingencia habilidades vs. curso (II). 225

Tabla 51. Razones para el aumento de la empatía. 230

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Ítems correspondientes a cada una de las subescalas del IRI. 149
- Figura 2. Composición del grupo focal. 158
- Figura 3. Formulación de las competencias generales en los títulos. 168
- Figura 4. Distribución de asignaturas que contemplan todas las dimensiones de la empatía en los resultados de aprendizaje en función de su tipología. 180
- Figura 5. Créditos empleados en la formación en empatía, en todas sus dimensiones, en las universidades españolas que imparten grado en trabajo social. 180
- Figura 6. Organización de las enseñanzas en materia de empatía multidimensional. 181
- Figura 7. Ficha de la Universidad de Lleida. 182
- Figura 8. Ficha de la Universidad de Oviedo. 182
- Figura 9. Ficha de la Universidad internacional de La Rioja. 183
- Figura 10. Distribución de frecuencias por curso (%). 197
- Figura 11. Consideración de la empatía en pregunta cerrada (%). 201
- Figura 12. Consideración acerca de la posibilidad de modificación por aprendizaje de la empatía según definición (%). 203
- Figura 13. Consideración de la empatía por curso. 205
- Figura 14. Consideración de los instrumentos más importantes en la práctica del trabajo social (%). 206
- Figura 15. La comunicación como instrumento. Consideración por curso (%). 207
- Figura 16. La relación de ayuda como instrumento. Consideración por curso (%). 208
- Figura 17. Aspectos trabajados en las prácticas. 219
- Figura 18. Consideración del dominio de las habilidades empáticas. 223
- Figura 19. Calificación de la formación en habilidades empáticas (%). 228

Figura 20. Calificación de la formación en habilidades empáticas por cursos (%). 228

Figura 21. Razones para el aumento de la empatía por cursos. 230

Figura 22. Modelo de proceso empático para el trabajo social. 240

*No es frecuente que tenga lugar un encuentro personal tan profundo y mutuo,
pero estoy convencido de que si no ocurre de vez en cuando,
no vivimos como seres humanos.*

Carl Rogers

La vida es el arte del encuentro aunque haya tanto desencuentro en la vida.

Vinicius de Moraes

Resumen

Esta investigación parte de la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de la empatía en trabajo social, como elemento fundamental de los procesos relacionales. La observación del alumnado de trabajo social, que se considera altamente empático pero manifiesta dificultades para mostrarse empático en las relaciones que establece en el aula, estimuló el interés por conocer cómo se está produciendo la enseñanza de la empatía y si se está abordando desde una perspectiva multidimensional que proporcione a los estudiantes un equipaje afectivo, cognitivo y actitudinal que les permita establecer relaciones empáticas en su futuro profesional.

El objeto sobre el que dirige su mirada esta investigación es, por lo tanto, la formación teórico-práctica en materia de empatía del estudiantado de Grado en Trabajo Social. La palabra empatía, muy popularizada últimamente, se emplea con diversas acepciones, siendo considerada una habilidad, una actitud, e incluso un rasgo de personalidad. Según sea la consideración que del concepto se tiene, así será la manera en que se aborde su aprendizaje.

Los objetivos generales de esta investigación son revisar y actualizar los conceptos en torno a la empatía y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del trabajo social; elaborar un mapa de la integración de la empatía en la formación de Grado en Trabajo Social de las Universidades españolas; analizar la enseñanza y el aprendizaje de la empatía en el alumnado de la Universidad Complutense de Madrid y conocer la valoración que hacen de ella tanto los propios estudiantes como los docentes y señalar la relación entre los conocimientos y habilidades proporcionados al estudiantado para dar respuesta a las necesidades sociales y los principios y objetivos establecidos por el trabajo social.

La metodología empleada ha sido de carácter mixto. Así, se ha llevado a cabo un análisis documental sistemático de las memorias para la verificación del título de Grado en Trabajo Social de 35 universidades españolas, donde se contemplan las competencias a adquirir por los estudiantes, así como la

estructura de los planes de estudio con las materias, asignaturas y resultados de aprendizaje diseñados para la adquisición de dichas competencias. Se han aplicado también dos instrumentos de carácter cuantitativo, el Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1983) que valora el grado empático de los estudiantes en cuatro dimensiones distintas y un cuestionario de valoración de conocimientos y habilidades empáticas en trabajo social diseñado *ad hoc*, que nos ha permitido conocer la valoración que los estudiantes hacen acerca de sus conocimientos y destrezas, así como el modo en que han sido adquiridos. Ambos instrumentos fueron aplicados en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid a 307 y 316 estudiantes respectivamente, de los cuatro cursos del grado. Por último se ha realizado un grupo focal con docentes de trabajo social, para conocer su opinión y valoración acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la empatía en la formación en trabajo social.

Los resultados muestran que el concepto de empatía es mencionado en la literatura de trabajo social desde sus orígenes, existiendo referencias al mismo en las obras de las principales autoras, si bien se observa cierta confusión respecto a su denominación y consideración. El trabajo social ha estudiado parcialmente la empatía sin profundizar, como otras disciplinas, en su estudio como algo necesario en toda interacción profesional orientada a la ayuda, el acompañamiento, la capacitación o la terapia. La ausencia de este estudio sistemático en España ha llevado a que no se hayan generado teorías al respecto ni se hayan incorporado las aportaciones de la neurociencia en su conocimiento.

El análisis de los planes de estudio de la Universidades españolas muestra que la empatía no se contempla como competencia singular del trabajo social, no existiendo apenas asignaturas que aborden esta materia y dedicándose un exiguu número de créditos a su enseñanza y aprendizaje.

La aplicación del índice de Reactividad Interpersonal ha mostrado que el alumnado de trabajo social posee un nivel de empatía alta, siendo mayor en las mujeres que en los hombres, y muestra una orientación positiva hacia la ayuda al prójimo, a la vez que presenta niveles de preocupación empática que pueden ser predictores de un futuro síndrome de *burnout*.

La aplicación el cuestionario y la realización del grupo focal muestran la realidad actual en la Facultad de Trabajo Social de la UCM. Las horas dedicadas al aprendizaje de conceptos y el entrenamiento en habilidades empáticas son escasas y se circunscriben a asignaturas específicas de trabajo social, en las cuales el profesorado introduce el concepto, más no de una manera planificada, al no formar parte de las materias programadas.

La principal conclusión a la que se ha llegado es que el currículo formativo de trabajo social no contempla el aprendizaje de la empatía, aún cuando ésta es considerada desde los inicios de la disciplina como parte esencial de la relación profesional. La formación de los estudiantes en esta materia es parcial y se centra mayoritariamente en la comprensión cognitiva de los fenómenos y las relaciones y en cuestiones instrumentales, sin dar suficiente importancia a lo afectivo y lo emocional. La enseñanza de la empatía como elemento de la relación requiere de planificación y de medios adecuados para la adquisición de conocimientos y destrezas. La organización de las enseñanzas ha de ser revisada en aquellos casos en que sea necesario para garantizar las adecuadas condiciones de un aprendizaje significativo basado en la reflexión y la interacción comunicativa, principios básicos del trabajo social.

The Teaching and Learning Processes of Empathy in Social Work

Abstract

This investigation is part of my interest in education and the teaching of empathy in Social Work as a basic element of the relational processes. By observing Social Work students, who are considered highly empathic but show some difficulties when showing empathy in the relationships established in class, I stimulate their interest for knowing how empathy is being taught and if it is being addressed from a multidimensional perspective that provides students with an affective, cognitive and attitudinal baggage, that will allow them to establish empathic relationships in their professional future.

The main objective of this investigation is the theoretical and practical training of empathy in the students of the Social Work degree. The word empathy, which has been used several times lately, it has different meanings, such as a skill, an attitude or a personality trait. Depending on the consideration that someone has of the concept, it will affect the way in which such concept is taught.

The general objectives of this investigation are: to revise and update the concepts related to empathy and its application in the teaching process and especially in the education of Social Workers; to elaborate a map of the integration process of the study of empathy in the Social Work degree in Spanish Universities; to analyze the teaching and learning processes of empathy in the student body of the Universidad Complutense de Madrid and know the opinion of the students and teachers and show a relation between the knowledge and the skills provided to students to give response to social needs and the principles and objectives established by the Social Work.

The method applied to this investigation has been mixed. In this sense, it has been conducted a systematic documental analysis of the memories for the verification of the degree in Social Work from 35 Spanish universities, where there are stated the competencies that students must acquire, and the study plans' structure with the matters, subjects and learning results that have been designed for achieving those competencies. The other method that has been used for this investigation is of quantitative character. It involved two instruments: the Interpersonal Reactivity Index of Davis (1983), that values the degree of empathy of the students from four different dimensions, and a questionnaire that asses the empathy knowledge and skills in Social Work, designed *ad hoc*, which has allowed us to know the students' valuation of their own understanding and abilities, and about the way in which they have acquired them. These two instruments have been applied to 207 and 316 students from the four grades of the degree, in the Social Work Faculty of the Universidad Complutense de Madrid. Lastly, is has been conducted a focal group of discussion with Social Work teachers, aiming to know their opinion and valuation about the teaching and learning of empathy in Social Work training.

The results show that the concept of empathy has been mentioned in Social Work literature since its origins, even the main authors mention it in their pieces of work, however, there seems to be a misunderstanding about its designation and consideration. The Social Work field has studied partially the concept of empathy, without deepening into it, such as other disciplines, looking at it as necessary in every professional interaction orientated towards helping others, accompaniment, training, consideration or therapy. The absence of this systematic study has brought Spain to a point where no theories about it have been formed, nor have been incorporated the contributions of neuroscience in its knowledge.

The analysis of the study plans of the Spanish Universities shows that empathy is not covered as a singular competence of Social Work. There do not exist any subject that addresses this matter.

The application of the Interpersonal Reactivity Index has shown that the Social Work student body has a high empathy level, being higher in women than men, and it shows a positive orientation towards helping others, and at the

same time it presents some levels of empathic worry that can be predictions of a future burnout syndrome.

Through the application of the questionnaire and the realization of the focal group of discussion show what is happening at the present time in the Social Work Faculty of the UCM. The hours dedicated to the teaching of concepts and training of empathy abilities are little and they belong to specific subjects of Social Work, in which teachers introduce the concept briefly, it is not taught in a planned manner as it is not part of the programmed subjects.

The main conclusion that I have reached is that the training curriculum of Social Work does not contemplate the study of empathy, even though it is considered from the beginning of this discipline an essential part of the professional relation. The training of students in this matter is partial and it is mainly focused in the cognitive comprehension of the phenomenon and the relations and in instrumental matters, without giving enough importance to the emotional and affective side. The teaching of empathy as an element of relations requires planning and adequate means for the acquisition of knowledge and skills. The organization of this trainings must be reviewed in those cases where it is necessary in order to guarantee the adequate conditions of a meaningful training based in the reflection process and the communicative interaction, which are basic principles of Social Work.

INTRODUCCIÓN

El trabajo social es una profesión que se encuentra presente en todos aquellos lugares donde hay personas que sufren. Se ejerce con y para las personas, en numerosos intentos, individuales, colectivos e institucionales, de mejorar las condiciones de vida de los seres humanos.

Una profesión que se orienta hacia las personas tiene necesariamente como eje central de su desempeño la interacción, la relación y la comunicación, pues somos palabra y a través de ella nos mostramos.

Se han escritos miles de páginas en torno a estas cuestiones y también acerca de las características o cualidades, así como las destrezas, que deben poseer y manejar quienes se dedican al ejercicio de profesiones como el trabajo social, la psicología, la educación, la medicina, la psicoterapia, etcétera.

Partiendo de los conocimientos y experiencias acumuladas a lo largo de mi vida académica y docente, y de mis reflexiones y vivencias en el ámbito de la supervisión personal y profesional, en los últimos tiempos me he dedicado al estudio y análisis de lo que, desde una perspectiva humanista, llamamos relación de ayuda, hasta llegar al concepto existencialista de encuentro, que se muestra presente en gran parte de mi discurso.

Cuando se analiza la relación profesional en trabajo social se parte del enfoque centrado en la persona. Carl Rogers (1957) plantea la existencia de tres condiciones profesionales necesarias y suficientes para lograr el cambio terapéutico en la persona ayudada: la consideración positiva, la empatía y la congruencia. Entre ellas resulta especialmente interesante la empatía, por lo que de emocional implica el término. Las personas somos emociones y cognición. A lo largo de nuestras vidas hemos sido socializadas, en muchos casos, desde una perspectiva cognitiva que nos enseña a asignar significados de acuerdo con conceptos socialmente contruidos, que nos impelen a comportarnos de acuerdo con patrones y roles socialmente atribuidos. El componente emocional queda, por lo general, en un plano secundario.

Cuando se habla del ejercicio del trabajo social no se debe olvidar que quienes lo ejercen son personas que trabajan para y con otras personas. Desde esta perspectiva, es central detenerse a observar que como personas, ambos intervinientes en la relación profesional sienten, piensan y actúan en función de esos sentimientos. Las palabras, los pensamientos y las conductas se encuentran, en sus inicios, orientados por las emociones, que deben ser conocidas con la finalidad de regular su influencia en los procesos de toma de decisiones profesionales.

La empatía supone un encuentro con el otro, una conexión profunda basada en la comprensión de la persona. Y para empatizar se hace preciso conocer qué es la empatía, cómo se desarrolla el proceso empático y entrenarse en las destrezas y habilidades que permiten llegar a esa conexión. El conocimiento de la empatía comienza por uno mismo, para llegar a conocer y tomar consciencia de la otra persona, pues si hay alguna cualidad que tiene carácter universal es la humanidad.

Esta investigación parte de la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de la empatía en trabajo social, como elemento fundamental de los procesos relacionales. El alumnado se siente altamente empático, mas no se muestra empático en sus interacciones. La observación de este hecho activó el interés por conocer si los estudiantes de trabajo social llegan al ejercicio profesional con un equipaje afectivo, cognitivo y actitudinal preciso y conformado o si se hace necesario diseñar una formación intensiva que les faculte para la interacción empática y el compromiso humano.

El objeto de esta investigación es la formación teórico-práctica en materia de empatía del estudiantado de Grado en Trabajo Social. En estos momentos, la palabra empatía está siendo utilizada de manera profusa en todas las esferas de la vida social, sin embargo el concepto no está siendo empleado de manera adecuada ni siquiera en los ámbitos profesionales y académicos del trabajo social.

Introducción

Los objetivos de esta investigación son:

Revisar y actualizar los conceptos en torno a la empatía y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del trabajo social.

Elaborar un mapa de la integración de la empatía en la formación de Grado en Trabajo Social de las Universidades españolas.

Analizar la enseñanza y el aprendizaje de la empatía en el alumnado de la Universidad Complutense de Madrid y conocer la valoración que hacen de ella tanto los propios estudiantes como los docentes.

Señalar la relación entre los conocimientos y habilidades proporcionados al estudiantado para dar respuesta a las necesidades sociales y los principios y objetivos establecidos por el trabajo social.

Para la consecución de estos objetivos generales se han desarrollado los siguientes objetivos específicos:

- Revisar la literatura existente acerca de la empatía y su relación con el trabajo social, precisando términos, escuelas y perspectivas.
- Describir cómo está organizada la formación en Trabajo Social en las Universidades españolas para la adquisición de conocimientos y habilidades al servicio de la acción empática.
- Conocer la presencia de las dimensiones de la empatía y el grado empático de quienes estudian trabajo social en la Universidad Complutense de Madrid.
- Conocer los conocimientos adquiridos y la opinión del estudiantado acerca de la formación teórico-práctica recibida en empatía y habilidades empáticas.
- Explorar la percepción que tienen los estudiantes acerca de sus propias cualidades empáticas.
- Conocer la valoración del personal docente de la Facultad de Trabajo Social de la UCM acerca de los conocimientos y capacidades empáticas del estudiantado, así como sobre la formación que imparten en esta materia.

Se han utilizado datos de carácter secundario para la parte descriptiva y de carácter primario, obtenidos a través de metodología cuantitativa y cualitativa, para dar respuesta a la parte explicativa. La metodología ha comprendido la utilización del análisis documental, la aplicación de dos pruebas de carácter cuantitativo, el Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1983) y un cuestionario de valoración de conocimientos y habilidades empáticas en trabajo social diseñado *ad hoc*, aplicados a más de trescientos estudiantes, hombres y mujeres, de Grado en Trabajo Social de la UCM; y la realización de un grupo focal con docentes de trabajo social.

El trabajo que el lector tiene en su manos se estructura en tres partes. La primera de ellas se centra en cuestiones de carácter teórico que permiten enmarcar el objeto de la investigación.

En el capítulo uno, se aborda el concepto de comunicación como encuentro entre dos personas y el de relación como eje central del ejercicio del trabajo social, entendida como profesión de ayuda y encuentro. A través de un análisis en perspectiva histórica, se muestra la evolución del concepto de relación en el trabajo social y los principios sobre los que se sustenta.

El capítulo segundo trata el concepto de empatía en toda su amplitud. Atiende a las diferentes perspectivas teóricas en la construcción del concepto; describe las aportaciones de la neurociencia al estudio de la empatía, plantea una visión de la empatía como proceso y analiza su aplicación en las profesiones de ayuda, orientación y terapia.

El tercer capítulo se adentra en el estudio de la empatía en relación con el trabajo social. Se plantean las peculiaridades del ejercicio de la acción empática y el manejo de las emociones. Se presenta el modelo de empatía para el trabajo social, que toma la empatía como proceso y, desde esta perspectiva, se esbozan posibles estrategias para incrementar las competencias empáticas.

La segunda parte del trabajo hace referencia a cuestiones de método. Consta de un solo capítulo, el cuarto, en el que se presenta la memoria de la investigación con la justificación y delimitación de la misma, los objetivos y

estrategias, así como la metodología empleada, y la especificación de los instrumentos utilizados.

La tercera parte contiene los resultados y discusión. El capítulo cinco traza un mapa de la enseñanza de la empatía en los Grados de Trabajo Social en las Universidades españolas. Se muestran los resultados del análisis documental realizado en torno a la organización de las enseñanzas, las competencias y materias referidas a la empatía y los contenidos de las asignaturas cuyos resultados de aprendizaje contemplan la adquisición de habilidades empáticas.

El capítulo número seis presenta nos permite conocer al alumnado de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. A través de los resultados de la aplicación del índice de Reactividad Interpersonal se analiza el nivel empático en relación con sexo y la edad, así como la empatía total y las dimensiones afectivas y cognitivas en relación con el curso en que el estudiantado se encuentra matriculado. Los resultados de la aplicación del cuestionario de valoración de conocimientos y habilidades empáticas en trabajo social permiten mostrar la caracterización del alumnado, así como los datos acerca de sus conocimientos sobre empatía, la formación teórico-práctica recibida en esta materia, la valoración de esta formación y la autopercepción de sus propias características empáticas.

El capítulo séptimo nos adentra en la mirada del personal docente que imparte asignaturas de trabajo social en la Facultad de Trabajo Social de la UCM sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las características del alumnado en referencia a la empatía, desde un punto de vista cognitivo y conductual. Se plantean también en este capítulo reflexiones y propuestas basadas en su amplio conocimiento y experiencia docente.

Para finalizar, el capítulo de conclusiones cierra el trabajo recogiendo las aportaciones más novedosas, así como las reflexiones que éstas han suscitado en la investigadora.

PARTE PRIMERA.
CUESTIONES TEÓRICAS

CAPÍTULO 1

LA COMUNICACIÓN Y LA RELACIÓN COMO EJE CENTRAL DEL DESEMPEÑO DEL TRABAJO SOCIAL

El aprendizaje y entrenamiento de los profesionales de trabajo social en empatía es un tema que no ha sido estudiado en nuestra disciplina. En este primer capítulo se abordan cuestiones de carácter conceptual que resultan imprescindibles para sustentar la tesis sobre la necesidad de una formación específicamente diseñada para adquirir estos conocimientos durante la formación reglada en trabajo social.

Se ha escrito mucho sobre los aspectos epistemológicos de la disciplina. No es nuestra intención hacer un análisis acerca de materias como el concepto, el objeto o el método en Trabajo social. Autores como Mary Richmond (1995); Félix Biestek (1966); Hellen Perlman (1980); Teresa Zamanillo y Lourdes Gaitán (1991); M^aJosé Escartín (1992), Natividad de la Red (1993); David Howe (1999); Miguel Miranda (2004); José M^a Morán (2006); M^a José Aguilar, (2013) o Enrique Pastor (2014) han ofrecido sus reflexiones en torno a estas cuestiones con brillantez, debatiendo entre ellos a lo largo de los años, desde las primeras publicaciones hasta las más recientes.

En estas páginas se tratan a cuestiones consideradas centrales para orientar un discurso hacia la intervención y el acompañamiento que desarrollan las trabajadoras y trabajadores sociales. El trabajo social es una disciplina aplicada que constituye la base de una profesión socialmente reconocida y jurídicamente regulada. La profesión surge, como se verá más adelante, ante la necesidad de atender a las precarias condiciones de vida de una parte de la población que no tiene acceso a bienes de consumo básicos, y nace apoyándose en las teorías científicas de la época –finales del siglo XIX- con el deseo de responder de manera efectiva a estas situaciones.

El estudio de la historia del trabajo social parece indicar que, en sus inicios, la principal motivación era la de ayudar a personas que sufrían.

Ayudarles a autoproveerse de lo más necesario, a conseguir una vida digna, a tener un adecuado funcionamiento social. El concepto de ayuda ha evolucionado mucho desde los lejanos años finales del siglo XIX. Si en aquellos momentos la ayuda que prestaban las trabajadoras sociales iba más orientada a la adecuada inserción de la persona en la sociedad que le acogía, dentro del marco de la moralidad socialmente aceptada, en la actualidad la ayuda puede considerarse como “un proceso a partir del cual un profesional es el facilitador de procesos de cambio personal que incidirán en los diferentes estratos de la persona” (Darder y Vázquez, 1998, p. 10).

La ayuda no se orienta, por lo tanto, solo a la gestión de recursos externos a la persona, ni siquiera a la valoración de la situación y el consejo acerca de la manera más adecuada de abordarlos introduciendo elementos ajenos a ella, sino a facilitar que la persona active su (la) capacidad de tomar decisiones sobre su propia vida, su presente y su futuro, de la manera que considere más adecuada. La persona es la protagonista de su vida y nadie mejor que ella para decidir. La tarea del profesional, hombre o mujer, de la ayuda habrá de apoyarse sobre métodos y técnicas científicamente probados que excluyan de la práctica profesional las acciones intuitivas y espontáneas, de carácter no reflexivo.

La naturaleza de la relación ha sido definida como intercambio emocional, actitud, interacción dinámica, medio, conexión entre dos personas, encuentro, proceso mutuo, etc. No es cuestión baladí acercarse, al menos someramente, al concepto de comunicación y encuentro, en tanto se entiende que la ayuda comienza por el planteamiento de una relación de comunicación plena, en la que las personas intervinientes pueden sentirse en conexión. Lo cierto es que en la relación de ayuda en trabajo social este encuentro o conexión tiene un objetivo que trasciende lo meramente personal, pues los sentidos de la profesional van a estar puestos en la comprensión del otro para acompañarle en un proceso de resolución de conflictos, sin embargo, ambos – profesional y cliente/s- crecerán en la relación, como personas, como ciudadanos y también como técnico en el caso del profesional, al vivir el encuentro.

1.1. La comunicación como encuentro entre dos personas

Los seres humanos estamos en comunicación constante. La comunicación nos afecta notablemente pues, mediante ella, comprendemos el mundo que nos rodea y a nosotros mismos. Las personas tomamos autoconsciencia a través de la comunicación. Esta cuestión fue claramente expresada por Thomas Hora (1959): “Para comprenderse a sí mismo, el hombre necesita que otro le comprenda. Para que otro le comprenda, necesita comprender al otro” (p. 237).

La comunicación es un proceso que se produce entre personas, en el que éstas expresan algo con la intención de influir en la conducta de otras. Se trata de una tarea irrenunciable para el ser humano, si se acepta el planteamiento que hacen desde la teoría de la comunicación humana Paul Watzlawick, Janet Beavin y Don Jackson (1997) en su primer axioma de la comunicación, en el que manifiestan que no es posible no comunicarse.

No hay nada que sea contrario a la conducta. En otras palabras, no hay no-conducta, o, para expresarlo de modo aún más simple, es imposible no comportarse. Ahora bien, si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que, por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. (p.50)

Cualquiera que sea la comunicación, tiene un aspecto de contenido informativo y un aspecto relacional que se constituye como metacomunicación en opinión de Watzlawick et al. (1997). El aspecto relacional es el conjunto de información que las personas participantes se intercambian para definir la naturaleza de la relación entre ellas. Para este autor, el ochenta por ciento de los contenidos de las relaciones interpersonales se refieren a los contenidos relacionales. Por su parte, el contenido informativo queda constituido por las comunicaciones sobre hechos externos a la relación. Es lo que se dice, frente al cómo se dice del contenido relacional. Ambos son inseparables y se afectan de diversas maneras, que pueden ir desde el acuerdo total hasta el desacuerdo, pasando por las dificultades que puedan surgir ante la confusión de contenidos

La función básica de la comunicación es la transmisión de información. El emisor pretende, con su mensaje, influir sobre el receptor, quien recibe el mensaje, percibiéndolo de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y emociones. El contenido total de la comunicación es todo lo que el emisor dice o quiere decir, lo que dice sin querer y lo que no quiere decir pero expresa de alguna otra manera (Madrid Soriano, 2005). También es contenido lo que la persona emisora no ha dicho ni ha querido decir, pero la persona receptora ha interpretado, correcta o equivocadamente, que ha dicho o ha querido decir.

Harry Stack Sullivan, citado por John Powell (1989), plantea que “todo crecimiento y maduración personal al igual que todo deterioro y regresión personal, pasa a través de las relaciones con los demás” (p.33). De acuerdo con esta sentencia podríamos considerar que una relación es buena si la comunicación en la que se basa lo es y para que la comunicación tenga esta característica, sería preciso que el emisor reflejase su autenticidad al emitir el mensaje, del mismo modo que el receptor debe dar respuesta de escucha para que la comunicación fluya. “Cualquiera que desee comunicar tiene necesidad de una retroacción, aunque no sea más que para probarse a sí mismo la existencia de esa comunicación” (Bourret, 2011, p. 129).

La comunicación implica la utilización de diferentes tipos de lenguaje. El lenguaje verbal emplea la palabra como forma de expresión. En este punto, queremos señalar que la palabra crea relaciones y genera realidades y esto ocurre porque cada ser humano percibe las palabras de acuerdo con sus conocimientos, creencias, valores y experiencias. Las palabras no tienen un sentido único y pueden ser captadas de distinta manera según el contexto en el que se manifiesten o la forma en que sean escuchadas. En este sentido, Raphael Becvar (1978) expresa la importancia y necesidad de una escucha adecuada antes de interpretar el mensaje y elaborar una respuesta. “Cuando nos comunicamos verbalmente y recibimos un mensaje, nuestra tarea no es responder, sino tratar de entender qué nos está diciendo la persona que habla” (p.79)

El lenguaje no verbal, por su parte, es un paralenguaje que acompaña a la palabra y que completa el mensaje expresado verbalmente. Las expresiones del rostro, el contacto visual, el tono de la voz, el lenguaje corporal postural, los

movimientos del cuerpo y otras conductas como el aspecto o la distancia interpersonal, son aspectos de la comunicación no verbal que podemos captar en cualquier interacción.

Ambos lenguajes, verbal y no verbal, se complementan. El lenguaje no verbal puede confirmar, repetir, negar o contradecir, reforzar o iniciar nuevos temas del lenguaje verbal. Y se le suele dar más credibilidad, al ser considerado más espontáneo y menos manipulable. No obstante, Paul Watzlawick señala que el contenido de una comunicación se suele transmitir de manera verbal, mientras que lo relativo a la relación es de naturaleza analógica.

En su estudio sobre los niveles de la comunicación, John Powell (1989) plantea la existencia de cinco niveles diferenciados que se extienden desde el más bajo nivel de revelación de uno mismo hasta la revelación total o encuentro pleno. En el quinto nivel, las personas no comparten nada, más que convencionalismos, banalidades y conversaciones superficiales. En un cuarto nivel la comunicación se centra en hablar de otras personas sin revelar opiniones ni datos de carácter personal. El tercer nivel es aquel en el que se comunica algo acerca de uno mismo mientras se observa la reacción de la persona que escucha, buscando su aceptación. En el segundo nivel las personas decimos realmente quienes somos, expresando sentimientos y emociones, además de opiniones y/o conocimientos. Es lo que John Powell denomina hablar *gut level*, desde las tripas¹, sin reprimir las emociones. Por último, el nivel que se encuentra en la cumbre de la comunicación interpersonal es aquel en el que la sintonía y la empatía mutua son prácticamente perfectas.

Generalmente las relaciones cotidianas se sitúan en los tres últimos niveles por lo que resulta de importancia que los profesionales tengamos esto en cuenta a la hora de establecer la relación.

Cuando nos comunicamos, verbalmente o mediante lenguaje kinésico o proxémico, estamos relacionándonos con el otro y es en esta relación donde puede producirse el encuentro personal entre dos seres. Autores como Martin Buber (1984), José Ortega y Gasset (2010), Pedro Laín Entralgo (1981) o

¹ El *gut level* se corresponde con la transparencia en la congruencia rogeriana.

Enmanuel Lévinas (1993), entre otros, han logrado con sus aportaciones que se defina a la persona como un ser relacional. Buber dice “En el comienzo es la relación” (p. 18) y expresa en su famosa obra *Ich und Du* la necesidad de la existencia del otro para ser consciente de la propia existencia. “El hombre se torna un yo a través del tú. Aquello que lo confronta y desaparece, los fenómenos de la relación se condensan o se disipan” (Buber, 1984, p.26).

Y abunda en ello Juan Rof Carballo (1961) “La realidad dialógica del ser humano, esto es, aquella que se revela en el encuentro y en el diálogo, pone al descubierto que en lo más entrañable de su existencia, y hasta en el acabado de su física armazón, el hombre está constituido, de manera esencial para su prójimo” (p.135).

Esto parece indicar que el ser humano es, por constitución, relacional. “Para que el hombre se desarrolle armónicamente, debe cultivar esa dimensión, lo que implica dinamizar su entraña más profunda. La forma en que el hombre puede desarrollarse como estructura abierta es a través del diálogo y del encuentro” (Madrid, 2005, p. 198).

Una de las cuestiones más importantes de la comunicación es el reconocimiento del otro, de su dignidad, su originalidad, su inteligencia, su voluntad. Para cualquier relación interpersonal es prioritario reconocer al otro como persona. En ocasiones, las personas atribuyen diferentes características a sus interlocutores. Así, se les puede tratar como objetos, como si fueran algo sin importancia cuya existencia no afecta la relación, o se les puede tratar como instrumentos, útiles para conseguir un fin. En otras ocasiones se les considera obstáculos para lograr un objetivo o, simplemente, un cuerpo al cual observar. Pero se hace necesaria la valoración del otro como una persona con quien intercambiar, ejecutar y creer conjuntamente, para poder reconocerse como singular y distinto.

En el encuentro con el otro se toma conciencia de sí y de las demás personas. No siempre es posible llegar a este punto, ya que, habitualmente, se desempeñan los roles asignados a un estatus social determinado o se hace uso de máscaras que hacen sentir menor vulnerabilidad a las miradas, opiniones y afectos del otro.

La relación objetivante es aquella en que uno de los dos hombres que la integran intenta convertir al otro en puro objeto; y a mayor abundamiento, cuando son los dos quienes mutuamente se tratan con tal intención. Intencional e hipotéticamente, el otro queda entonces reducido a ser cosa, realidad exterior carente de libertad personal y de fines propios (Laín Entralgo, 2012, p. 235).

Si se toma como ejemplo la relación entre un profesional de la medicina y su paciente, Laín Entralgo señala que se trata de una relación que vincula mutuamente a dos personas. Se genera una relación de ayuda y la palabra se constituye en uno de los elementos del vínculo, en el cual el comportamiento del profesional influye en el paciente y viceversa. El encuentro interpersonal es aquel que se establece entre dos seres humanos cuando se tratan mutuamente como personas.

Laín afirma tajante que: “El hombre es por esencia persona. Ser persona existente es la esencia del hombre” (p. 237). Y una persona lo es cuando ejecuta con libertad sus actos. Por lo tanto la relación interpersonal se dará cuando “él y yo nos consideremos y tratemos como seres a cuya realidad individual pertenecen la vida, la intimidad, la inteligencia, la libertad y la capacidad de apropiación” (p. 237).

En la relación interpersonal, los intervinientes ejecutan conjuntamente actos en el ejercicio de su libertad personal. Entendiendo esta ejecución conjunta como empatía, término de uso más actual, se formula la siguiente pregunta ¿Son las relaciones, por lo tanto, puramente objetivantes o netamente ejecutantes? Todo parece indicar que, entre uno y otro extremo, lo que media entre la cosificación del otro y la empatía, son variadas formas de vinculación.

Las relaciones profesionales en los ámbitos de la medicina, el trabajo social o la educación están establecidas socialmente y en ellas se hace uso de conocimientos y técnicas para el logro de objetivos y en las que se produce una vinculación persona a persona que posibilita un mejor ejercicio de la libertad en la persona receptora de la acción profesional. Son relaciones establecidas en el contexto de profesiones que podrían ser catalogada como lo que Michel Foucault (1999) denominó tecnologías del yo, y que definió como

Aquellas que permiten a los individuos efectuar, solos o con ayuda de los otros, algunas operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas y su modo de ser, así como transformarse a fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de fuerza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad (p. 445).

En el marco de la relación profesional vista como relación interpersonal, el profesional de la medicina, el trabajo social o la educación, trata de objetivar la realidad de la persona con quien trabaja, procura conocer y analizar esa realidad que el otro le plantea, y la toma como objeto de su interés y acción profesional. Pero, posteriormente, no actúa de una manera objetiva, sino que tiende a una ejecución conjunta, respetando la libertad del otro y teniendo en cuenta sus deseos y sentimientos al respecto.

Para ello, es necesario que la persona destinataria de la acción profesional haga suyo lo que le ocurre. No se trata de que algo –la enfermedad, el desempleo– le pase a él o a ella, sino de que sea suyo. Para esto es necesario que lo asuma, que lo acepte y lo incorpore a su vida cotidiana y a su forma de ser, todo ello enmarcado en un proceso de toma de conciencia. También puede hacerlo suyo porque lo haya originado él o ella, porque la situación en la que se encuentra o “lo que le ha pasado” sea como consecuencia de sus actos libres y/o creativos. Por supuesto, una persona puede hacer suyo algo, incorporarlo a su vida, cuando lo recibe, aceptándolo sin más. Solo cuando la persona hace suyo lo que le pasa, estará preparada para actuar y aceptar la objetivación por parte del profesional al que se ha dirigido en busca de ayuda. El “conócete a ti mismo” socrático, el “darse cuenta” y la autorresponsabilidad gestáltica sobre lo que sucede, son conceptos que aportan luz sobre este asunto.

El concepto de encuentro se constituye en una cuestión central para entender y comprender las relaciones e interacciones humanas. Laín (1983) recuerda “Como Gabriel Marcel nos ha enseñando a decir, él no sería tú para mí y yo no sería tú para él, si ambos no estuviésemos en recíproca disponibilidad” (p. 601)

Es por lo tanto necesario, que exista una disposición de una persona hacia otra para que se produzca el encuentro. Además de la disponibilidad, el encuentro requiere inmediatez. Ser conscientes del aquí y ahora de la interacción o de la comunicación. Lo que importa es el presente, pues el pasado y el futuro no son relevantes en este momento y pueden contaminar la relación. El existencialismo y la psicología humanística así como el enfoque centrado en la persona son, en este sentido, puntos de referencia de esta tesis.

Pero, además, para que el encuentro sea real, es necesario que estimule la originalidad de las personas participantes, que cada una de ellas manifieste su identidad y se muestre en su versión genuina. Laín, op. cit. denomina encuentro afectante a aquél en el que las personas que interactúan se sienten afectadas interiormente y entablan una relación positiva.

La psicología existencial utiliza el término encuentro para describir una especial relación entre dos personas en la que se produce esa conexión de la que habla Martin Buber (1984) en la que un individuo deja de ser impersonal (él o ella) para convertirse en un yo o en un tú personalizado, sensibilizado y correlativo. Carl Rogers (1978c) toma de Buber esta forma de “ser en el encuentro”. El encuentro es una comunicación sincera entre dos seres humanos que tienen conciencia de sí y, por lo tanto, del otro. No tiene por qué ser necesariamente gratificante, puede comenzar siendo dificultoso por las alteraciones que produce en las personas participantes.

Mi yo se encuentra ante sí con un tú, diferente de mí, al que yo reconozco con poder de alter-arme, o al que mi yo puede pretender inadecuadamente alterarlo, sin el respeto que mi yo y el tú merecen, y estas incógnitas engendran recelo y pueden resultar amenazantes (Madrid, 2005, p. 203).

Esta ambivalencia que se puede sufrir ante el encuentro es expresada por Rollo May (1968) de la siguiente manera:

El encuentro en los seres humanos es siempre, en mayor o menor medida, un productor de ansiedad y al mismo tiempo un productor de alegría. Pienso que estos efectos se originan en el hecho de que un encuentro genuino con otra persona conmueve siempre la relación con nuestro propio mundo (...) El encuentro es siempre una experiencia potencialmente creativa; normalmente

se continúa con la expansión de la autoconciencia, el enriquecimiento del yo. (...) En un encuentro genuino ambas personas se modifican, aunque solo sea en pequeña medida. C.G. Jung señaló con acierto que en la terapia efectiva tiene lugar un cambio tanto en el terapeuta como en el paciente; a menos que el terapeuta esté abierto al cambio el paciente tampoco lo estará (pp. 166-167).

Ante esta situación, las personas pueden tomar varios caminos: acercarse para encontrarse plenamente; atisbar el terreno y evaluar los riesgos, acercándose despacio y con cuidado; o alejarse, rehuyendo el encuentro. Si la persona decide acercarse al encuentro pleno, espera que la relación le sirva para mejorar sus conflictos. En este sentido se pronuncia Carl Rogers (1980)

Gradualmente he llegado a la conclusión de que hay una enseñanza que rige para todas las experiencias: la de que lo más importante es la calidad de la relación personal. Apenas si mantengo un contacto breve con algunos de estos individuos, en tanto que puedo llegar a conocer íntimamente a otros, pero en cada caso la calidad del encuentro es quizás, a la larga, el elemento que determina hasta qué punto estamos viviendo una experiencia que libera o promueve la evolución y el desarrollo personales. Creo que en última instancia la calidad de mi encuentro importa más que mi erudición, la formación profesional, orientación asesora y técnicas empleadas en la entrevista (pp. 91-92).

La persona con una necesidad insatisfecha puede encontrar en el encuentro la clave que le permita afrontar su situación. William Glasser (1979), Abraham Maslow (1991) y Cecil Holden Patterson (1983), entre otros, llaman nuestra atención acerca de la existencia de personas que acuden a los encuentros profesionales pidiendo ayuda para establecer relaciones positivas con su entorno, que les permitan vivir una vida más plena y, por ende, más feliz.

Se puede decir, pues, que la relación que se establece entre un profesional de la ayuda, sea este del trabajo social, la medicina, la enfermería, la educación u otra disciplina orientada a los demás, precisa que se produzca el encuentro personal entre profesional y cliente que recibe su atención, si se

quiere lograr la máxima efectividad. Se entiende como “encuentro personal” una relación transparente y auténtica, respetuosa, como la concibe Sennet (2003) cuando dice que respetar es ver al otro.

Una manera de responder a esta exigencia se basa en actitudes como la disponibilidad con la que se atiende a la persona, a sus palabras, a las señales que emite, a los temores y necesidades que manifiesta, a la confianza que está depositando en la relación, a su petición de ayuda, siendo siempre conscientes de que esa petición de ayuda no supone una cesión de su libertad de acción o decisión. Por otra parte, no se debe olvidar la exigencia ética al principio de autodeterminación que establece el código deontológico de la profesión.

Algunos autores mantienen que la comunicación con efecto terapéutico se da en los intercambios comunes y ordinarios. Este tipo de comunicación recibe diversos nombres: terapia, educación, asesoramiento, amistad, pero “independientemente del rótulo aplicado, el criterio para determinar si un intercambio asume carácter curativo está unido a la percepción de que la otra persona tenga una cierta disposición o buena voluntad para comprender, reconocer y responder” (Ruesch, 1980, p. 41).

En el ámbito de la psicoterapia se ha estudiado mucho el peculiar papel que el profesional o agente de ayuda ha de desempeñar en la relación profesional o relación de ayuda. Autores como Chris Kleinke (1994) y Jeremy Safran y Zindel Segal (1991) defienden que la psicoterapia es un encuentro entre dos seres humanos y, por lo tanto, el terapeuta debe comportarse como tal y dejar de ser un espejo o un observador. Para que la relación se transforme en un encuentro, es necesario que el profesional se acerque a su cliente y se impregne de sus sentimientos y emociones, experimentando, en la medida de lo posible, su estado de ánimo, con el fin de comprenderle en profundidad.

El encuentro terapéutico requiere que seamos nosotros mismos seres humanos en el sentido más amplio de la palabra. Esto nos lleva a un punto en que no podemos ya hablar del tema psicológicamente, sea como sea, debemos ‘meternos’ en el encuentro terapéutico. Para esto nos sirve de ayuda comprender que nosotros también atravesamos por situaciones similares. Y aunque tal vez no estemos implicados en ellas ahora, sabemos lo que significan (May, 1968, p. 150)

En el ámbito del trabajo social se ha abordado la cuestión del encuentro en menor medida que en la psicoterapia. Belén Arija (1999, 2012) en diferentes escritos ha insistido en la importancia del encuentro. Josefa Fombuena (2011) considera que “El encuentro cara a cara con el otro permite pasar del conocimiento del otro, que en nada me compromete, al reconocimiento del otro” (p.64). Adoptando el punto de vista de Martin Buber (1984), se puede preguntar si el interés histórico de quienes ejercen el trabajo social por definir objetivos y resultados está adecuado a su objeto de intervención y si los métodos con los que han tratado de conseguir estos fines son los idóneos.

Son lógicas de intervención diferentes: o se busca la lógica de los resultados contundentes, claros y definitivos, o se busca una lógica de encuentro, donde es posible posponer un resultado inmediato porque la dedicación del trabajador social o la trabajadora social se orienta hacia el encuentro, convencido de que este encuentro puede generar un movimiento de cambio desde una mirada de reconocimiento (p. 63).

Este reconocimiento del otro buberiano, podría muy bien orientar, en opinión de Fombuena, un trabajo social en el que la preocupación por el conocimiento desaparece para dar paso a la prioridad de la sensibilidad. “Ya no se trata de conocer. El ‘otro’ del trabajo social desde esta óptica (...) obliga primero a escuchar y a estar presente, a la sensibilidad, a la escucha, frente a las lógicas del conocimiento” (p.64).

La cuestión de la alteridad en trabajo social ha sido un tema estudiado en escasas ocasiones. Sin embargo, constituye una cuestión esencial para la disciplina. Las diferentes maneras de abordar la intervención, los diversos planteamientos teóricos en los que se apoya, discurren por caminos que van desde la contemplación del otro como sujeto pasivo de la acción hasta su consideración como sujeto activo, protagonista de su historia. Es en esta última postura en la que se ubica esta tesis, la que tiene más que ver con la fenomenología y el humanismo existencial, la que considera que el encuentro es una herramienta muy valiosa para generar una mejora en las personas que interactúan. Un encuentro en el que el otro no es objetivado, sino en el que ambas personas, profesional y cliente, se convierten en ejecutantes conjuntos de su libertad, a la búsqueda de sus deseos.

1.2. El trabajo social como profesión de ayuda y encuentro

Revisando la literatura de trabajo social a lo largo de su ya centenaria historia, se percibe cierta dificultad en su definición, que puede estar determinada por diversas causas. Autoras como Natividad de la Red (1993) o M^a José Escartín y Esperanza Suárez (1992) plantean que puede deberse a que el ámbito de lo social es complejo e indefinido, a la vez que cambiante y dinámico. Esto ocurre con todas las disciplinas de las Ciencias Sociales que tienen como objeto de conocimiento y aplicación el ser humano y sus relaciones, en las que intervienen la racionalidad y la emocionalidad, la libertad de pensamiento y acción y otras muchas cuestiones de índole metafísica. Por otra parte, lo difuso del término “trabajo social” que puede referirse, en su acepción más amplia, a toda acción realizada en sociedad; en su acepción restringida, a toda actividad transformadora de (sobre) la realidad social y en su acepción específica a una profesión concreta, la de trabajadora o trabajador social, hace que definirlo sea una tarea que entraña gran dificultad. La presencia de diferentes profesionales en el ámbito de la acción social, que realizan actividades similares orientadas hacia objetivos complementarios, ha dificultado también la delimitación del término.

Al tratar su definición, Sara Banks (1997) hace ver que aún circunscribiéndose a la profesión específica ejercida por quienes se gradúan en Trabajo social,

...siempre ha sido una profesión difícil de definir porque ha incluido el trabajo de un gran número de diferentes sectores (públicos, privados, independientes, voluntarios), una multiplicidad de establecimientos (centros residenciales, oficinas de distrito, proyectos de desarrollo comunitario), con trabajadores que llevan a cabo diferentes labores (asistencia, control, capacitación, realización de campañas, asesoramiento, dirección) para varias finalidades (redistribución de recursos, rehabilitación, prevención o reducción de problemas sociales) (p.15).

No obstante, la necesidad de encontrar elementos delimitados y diferenciadores de la disciplina de trabajo social ha llevado a grandes esfuerzos de concreción que pasan, necesariamente, por su definición. Haciendo una

revisión de la literatura especializada, se han encontrado una amplia variedad de definiciones que se refieren tanto a su consideración, como a su ubicación en el ámbito científico. Diversos textos lo presentan como disciplina científica, otros como tecnología, como profesión, e incluso como arte.

¿Es el Trabajo social un concepto simple? Si es así, entonces presumiblemente podríamos discriminar con facilidad lo que es o no es Trabajo social; pero lo cierto es que no disponemos de una definición consensuada. Por ello, resulta difícil determinar qué es lo que puede considerarse como Trabajo social, cuáles son sus objetivos y sus métodos, quienes son sus clientes o beneficiarios y qué es lo que se entiende por un trabajador social (Malcom Payne, 1995, p.17).

Miguel Miranda (2012) plantea que el trabajo social nació como una disciplina aplicada en momentos en que la filantropía y la caridad se habían mostrado insuficientes para afrontar problemas sociales. Las primeras trabajadoras sociales se asociaron a la *American Social Science Association* buscando en la ciencia de la época las directrices correctas para ejercer su función y se apartaron de ella cuando se cercioraron de la falta de interés de la sociología por la aplicación a la realidad del conocimiento científico. En opinión de Miranda, visión que esta tesis comparte, los sociólogos pensaron que el trabajo social se alejaba de la objetividad científica al estar cargado de valores, mientras que las trabajadoras sociales percibieron que la sociología era extremadamente teórica.

Existen tres formas distintas de enfocar el concepto de trabajo social en opinión de Malcom Payne (1995): una aproximación individualista-reformista que ve al trabajo social como el destinado a encontrarse con las necesidades de bienestar social con base en la persona; un enfoque colectivista, que presenta al trabajo social como el promotor de la cooperación social que acabe con la opresión estructural y una tercera visión reflexiva-terapéutica que lo plantea como facilitador del crecimiento y el desarrollo personal.

Dependiendo de la peculiar forma de acercarse al trabajo social, así será su definición, sin olvidar que existen múltiples combinaciones de los elementos entre sí. El autor insiste en que para comprender lo que es el trabajo social

tenemos que fijarnos en las personas que participan, en su organización, en sus propias teorías, y solo se podrán entender estas cosas dándose cuenta de cómo son construidas por la sociedad que las rodea y de la que forman parte, teniendo en cuenta las complejidades culturales y el entorno social.

La historia del trabajo social ha sido la de una progresiva y complicada conquista de la legitimación profesional. De una ocupación vista socialmente como meritoria se ha pasado a una profesión reconocida, en mayor o menor medida según los países a los que dirijamos nuestra mirada. El trabajo social se encuentra dentro del contexto de las ciencias sociales, y como a todas ellas no cabe aplicarle las definiciones de la vieja escolástica, ni exigirle los rasgos propios de la ciencia físico-matemática como la verificabilidad o la uniformidad. Se conforma como disciplina científica bajo la influencia de distintas ciencias y saberes acumulados a través de la práctica, que han proporcionado los elementos relativos a los conocimientos, a los métodos, a la lógica de su actuación así como a su fundamentación filosófica. Este trabajo social científico conlleva una serie de obligaciones, una forma de entender la ciencia, ineludibles para el ejercicio de la profesión. Así lo expresa Amaya Ituarte (1992) al decir que en el campo del conocimiento científico, la necesidad de un continuo trabajo de análisis, de profundización y de reflexión derivan en una obligación ética, insoslayable para el profesional, puesto que el fin último de la ciencia no es la búsqueda de conocimiento por sí mismo, sino las consecuencias de ese conocimiento que se orientan a la comprensión de las leyes para las que se rigen los fenómenos y las posibilidades de predicción de acontecimientos futuros.

El mayor número de definiciones revisadas presenta el trabajo social como una profesión. En opinión de Miguel Miranda (2012) es una profesión que nació para intervenir, para originar cambios y mejoras sociales, en unos momentos en que las circunstancias económicas habían relegado a la miseria a un elevado número de personas.

Respecto a si la intervención que realiza es social o psicosocial, Miranda cree que tomar en cuenta la posición del sujeto que interviene respecto de la otra persona, la forma de entender el objeto de intervención que es otro sujeto, la elección de teorías que orienten la intervención y los instrumentos o técnicas

a emplear, son cruciales para poder abordar esta cuestión. Consideramos, con el autor, que la intervención es de carácter psicosocial puesto que los trabajadores sociales se sitúan en el plano de lo intersubjetivo para abordar fenómenos relacionales que configuran la dimensión social de las personas.

Para Teresa Zamanillo y Lourdes Gaitán (1991) el trabajo social es una consecuencia de la moderna división del trabajo. Al inicio de su obra, las autoras se inclinan por definirlo como profesión:

Se trata de una profesión legitimada y reconocida que busca neutralizar el desorden social producido por situaciones de desigualdad. Nace a partir de la necesidad de ayudar a personas que han menester más allá del socorro voluntario. La ayuda espontánea se transforma así en acto profesional o acto consciente. Una profesión que a su vez tiene, como telón de foro, un vasto conjunto de conocimientos todavía falto de formalización (p.13).

La definición se centra en los aspectos macrosociales de la intervención del trabajo social y resulta crítica con la disciplina entendida como conjunto de conocimientos, razonamientos, juicios y conceptos, señalando cierto desorden en su seno. En este último aspecto se ha de señalar que la definición responde a la época en que está planteada, 1991, fecha en la que la investigación en trabajo social en España es aún incipiente y la reciente incorporación a la Universidad no ha estimulado aún la correcta estructuración de los componentes teóricos y la sistematización de la praxis. Por otro lado se circunscribe a la situación española, dado que en esas fechas, es muy abundante la formalización de contenidos teóricos y empíricos en otros países de lengua no hispana.

Así se puede revisar el planteamiento que, en las mismas fechas, ofrecen autores como Charles Zastrow (1989) o Alfred Kadushin (1990) y que se corresponde con la definición que da la *National Association of Social Workers (NASW)* en esos momentos:

El Trabajo social es la actividad profesional que ayuda a individuos, grupos y comunidades a mejorar o restaurar sus capacidades de funcionamiento social y a crear condiciones sociales favorables para la consecución de sus metas.

La práctica del Trabajo social consiste en la aplicación de valores, principios y técnicas propias para uno o más de los siguientes fines: ayudar a las personas a obtener servicios reales; ofertar asesoramiento y psicoterapia a individuos, familias y grupos; ayudar a comunidades y grupos sociales proporcionando o mejorando servicios sociales y de salud y participar en procesos legislativos relevantes.

La práctica del Trabajo social requiere conocimientos acerca del desarrollo humano y la conducta, así como conocimientos sobre las instituciones sociales, culturales y económicas y la interacción de todos estos factores.

Se trata de una declaración que emana de la organización profesional y, como tal, presenta el trabajo social como una profesión, definiéndola en términos de objetivos, actividades y conocimientos precisos para la consecución de sus fines. Cuando se revisa la literatura norteamericana, llama la atención la inexistencia de definiciones propias de cada uno de los autores consultados. La mayor parte de ellos se remiten a la definición de la organización profesional, dedicando las discusiones a cuestiones que tienen más que ver con la metodología, la filosofía, la enseñanza de la disciplina y las influencias teóricas, que con el concepto.

Sin embargo en nuestro país, parece que desde la academia, más preocupada con la consideración científica del trabajo social, probablemente se esté dedicando tiempo en exceso a mostrar lo que se conoce y la manera científica en que se hace, y menos tiempo a sistematizar la praxis, estimular la práctica reflexiva, y generar nuevos conceptos y teorías. En este sentido, a Idareta (2011) le preocupa que, en la actualidad española, el Consejo de Universidades contemple el Trabajo Social como Área de Conocimiento, cuando no está contemplado como tal por la UNESCO. El autor plantea la necesidad de reconocimiento del trabajo social como campo y sus especialidades como disciplinas y anima a las trabajadoras y trabajadores sociales a hacer lo posible para que el trabajo social adquiera rango de ciencia.

M^a José Aguilar (2013) define también el trabajo social como profesión, si bien introduce en su definición los conceptos de disciplina y tecnología,

El trabajo social es una profesión de ayuda que se ha configurado como una disciplina con fundamento o base científica, orientada a la acción y, por lo tanto, de naturaleza tecnológica (en el sentido epistemológico del término). A diferencia de otras ciencias sociales, el trabajo social tiene su origen y una trayectoria histórica en el campo de la intervención (hacer), a partir de la cual se ha ido sistematizando paulatinamente tanto en sus aspectos metodológicos como conceptuales (el conocer) (p. 21).

Esta es una de las últimas definiciones realizadas en la literatura de trabajo social en nuestro país. En ella, la autora incluye el *saber*, la disciplina, el *hacer*, la práctica profesional y el *saber hacer*, la técnica que deriva en tecnología. Se echan de menos en esta definición aquellas cuestiones relativas al *ser*, lo ontológico, que no son de menor importancia en el ámbito del trabajo social. No se debe olvidar que estamos hablando de una profesión, como dice Aguilar, orientada a la ayuda y, si se entiende ésta como la responsabilidad hacia y el compromiso con el otro, se está hablando de la toma de conciencia de uno mismo que permitirá, como ya se vio, hacer patente la presencia del otro y plantearse su perspectiva, como un punto de vista único y diferente al propio, como instrumento de crecimiento y mejora personal.

La última definición institucional de la que se dispone, es la consensuada en Melbourne en julio de 2014 y revisada por el Comité Ejecutivo de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales y la Junta de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo social. Esta es también la definición que el Consejo General del Trabajo social español hace suya y que publica en el artículo quinto del Código Deontológico del Trabajo social y dice así:

El Trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar.

La organización profesional aclara que el trabajo social apoya el trabajo con y no para las personas, utilizando diversas habilidades, técnicas, estrategias, principios y actividades en los distintos niveles, destinadas a apoyar los esfuerzos de cambio de los clientes o usuarios. La práctica del trabajo social incluye actividades de carácter terapéutico, de asesoramiento, trabajo en grupo y comunitario, así como el análisis de políticas sociales.

Por su frescura y por compartir totalmente su visión acerca del Trabajo social, no queremos dejar de señalar la definición de Josefa Fombuena (2012):

El Trabajo social no es un resquicio para pobres, excluidos, tristes y desamparados. El Trabajo social es una profesión de encuentro para quienes lo deseen.

El Trabajo social no sustituye a los mecanismos de representación de los ciudadanos. (...) Un trabajador social no es, solo y únicamente, un agente de cambio. Es un profesional que debe tener capacidades, habilidades y conocimientos para comprender y valorar las posibilidades de cambio de unos y otros, las fragilidades y las oportunidades.

El Trabajo social es una posibilidad. Es solo una posibilidad más, entre otras posibles, para algunas personas, que pueden decidir apoyarse en un trabajador social o en otro, en un momento de su vida.

El Trabajo social es una obligación moral para las sociedades más ricas. Acompañar eficazmente a quien tiene menos, a quien es infeliz (pp. 25-26).

En sus orígenes el trabajo social era una actividad idealista y completamente vocacional basada en el deseo de ayudar al otro, por lo tanto ejercido con una clara actitud y conducta prosocial (Asensio, 2013). El concepto de ayuda siempre ha ido unido a la profesión. La ayuda como caridad, en un primer momento, como compromiso después. La ayuda como provisión, como asistencia, como protección. La ayuda como deseo de prestar cooperación, como esfuerzo para lograr que alguien mejore su situación, como apoyo, como colaboración. Y, de acuerdo con las definiciones vistas, la ayuda profesional consciente frente a la ayuda espontánea y voluntaria; la ayuda para mejorar y restaurar, para crear condiciones favorables que permitan al otro conseguir sus metas; la ayuda que promueve cambios personales y sociales,

que desarrolla la cohesión, que capacita y hace poderoso al ser humano; la ayuda que acompaña. La ayuda como encuentro.

1.3. El concepto de relación en trabajo social. De la visita amistosa a la relación de ayuda

El término utilizado para expresar el contacto entre la trabajadora o el trabajador social y su cliente ha variado a lo largo de la historia del trabajo social, en función de la época o de la perspectiva teórica desde la que se utilizara. En los albores de la profesión en el siglo XIX, una serie de mujeres de clase media, organizadas en la *Charity Organization Society* (COS) inglesa y norteamericana y denominadas *friendly visitors*, realizan visitas a los domicilios de familias consideradas indigentes con el fin de proporcionarles ayuda material e inmaterial que permita una mejora de sus condiciones de vida. La COS se basaba en unos principios filosóficos entre los que figuraba la creencia de que “la más importante donación era darse a sí mismo” (Miranda, 2004, p.141). De acuerdo con ello, las visitadoras establecían relaciones de cercanía, similares a la amistad, con las familias asistidas y pasaban muchas horas escuchando los relatos de mujeres y niños, sus fuentes de información directa. La historiadora Ellen Ross, citada por Miguel Miranda, planteaba que su método característico era más auditivo que visual.

Una de las primeras obras de referencia acerca de la relación que se establece en el ejercicio del trabajo social es *Las relaciones del casework*, de Felix P. Biestek (1966), donde se analiza qué es y cómo debe ser la relación profesional. El autor hace un recorrido por las distintas maneras en que ha sido definida y, de entre las citas que hace, hemos querido destacar la de Benjamin H. Lyndon quien, en 1948, escribió,

En su forma más simple, unas relaciones pueden definirse como una conexión entre dos personas para satisfacer necesidades o alcanzar fines comunes. Unas relaciones de *casework* son el encuentro profesional de dos personas, con objeto de ayudar a una de ellas, el cliente, a adaptarse mejor y de manera más admisible a su problema personal. (...) Las relaciones son la suma total de todo lo que ocurre entre los dos: todas las palabras cambiadas, todos los sentimientos, actitudes, acciones y pensamientos expresados (p. 11).

Lyndon hace referencia al concepto de ayuda y define la relación en trabajo social como un proceso de comunicación complementaria en el que se expresan y perciben cuestiones verbales y no verbales. Sin embargo no se plantea la búsqueda de un encuentro pleno que permita a la persona que pide ayuda satisfacer sus necesidades y mejorar su vida relacional, sino que se habla de la adaptación a su situación. El objetivo del trabajo social en esa época, y en el contexto norteamericano, no es de carácter emancipador, sino integrador.

Posteriormente, Amy Gordon Hamilton (1992) se acercará algo más al concepto de relación como encuentro personal al abordar que

Dentro del marco democrático, las relaciones profesionales incluyen un procedimiento mutuo de responsabilidades compartidas, reconocimiento del derecho de los otros, aceptación de las diferencias, teniendo como meta, no el aislamiento sino la socialización de las actitudes y del comportamiento que estimulen el desarrollo a través de la acción recíproca (pág. 26).

Dice Biestek, op.cit., que los clientes llegan a la relación con problemas y necesidades sociales que van acompañados de componentes emocionales. El cliente necesita, según este autor, ser tratado como un individuo y no como un caso, expresar sus sentimientos, ser aceptado, hallar una comprensión empática, no verse juzgado, ser libre para elegir y que se respete su derecho a la confidencialidad. Proporciona el autor, de esta manera, un listado de comportamientos, conductas y actitudes profesionales que servirían para garantizar una adecuada relación -el deber ser- entre el profesional y el cliente, y que siguen, a día de hoy, siendo considerados como los siete “principios de la relación para el trabajo social con casos”.

Así, el profesional no debería olvidar nunca que el cliente que tiene frente a sí es una persona única y distinta a las demás, que merece una atención diferenciada y centrada en su peculiar modo de vivir y sufrir la situación que le lleva a la relación profesional. Es lo que el autor llama “individuación”. La metodología de la intervención puede ser la misma, pero la actitud profesional, basada en la ausencia de favoritismos, la atención plena, la escucha activa y la sensibilidad a sus sentimientos debe adaptarse a la singularidad del cliente. Se

trataría, como decía Mary Richmond de “hacer cosas diferentes para personas diferentes”. De manera simultánea y complementaria a la individuación, el deber deviene en estimular la expresión de las emociones y afectos del cliente mostrando aceptación incluso ante aquellas manifestaciones que puedan ser consideradas “negativas”. Mediante lo que Biestek llama “expresión intencionada de sentimientos”, se comprende mejor la situación de la persona, a la vez que se le ayuda a comprenderse mejor a sí mismo y se disminuye la tensión al sentirse libre para mostrar sentimientos que considera de signo negativo.

También aborda el autor la cuestión de la respuesta empática, bajo la denominación de “participación emocional controlada”. Este principio de actuación comprendería “la sensibilidad necesaria para ver y escuchar los sentimientos del cliente” (p. 52), así como la interiorización de lo que significan para él o ella y la respuesta adecuada en el nivel de intensidad de esas emociones o afectos aprehendidos. Anteriormente se hacía alusión a la ética, a la necesidad de tomar en consideración unos valores y no otros.

El principio de “aceptación” reconoce el valor innato y la dignidad intrínseca al ser humano. Plantea la relación profesional desde la perspectiva del compromiso con el otro, con sus virtudes y con sus defectos, para ayudarlo en un proceso de crecimiento personal y de mejora de sus condiciones sociales. Pero, señala el autor, no es posible la aceptación del otro sin una autoaceptación previa. No es posible aceptar sin un conocimiento profundo de la conducta humana, sus bases biológicas, psicológicas y sociales. No es posible aceptar si el profesional proyecta sus debilidades, carencias y miedos sobre su cliente.

El principio de “actitud exenta de juicios” se encuentra unido al trabajo social desde muy tempranos momentos, con bases religiosas referidas en el Antiguo y en el Nuevo Testamento: “No juzguéis y no seréis juzgados” manifiesta Mateo, VII:1. Esta actitud se basa en el convencimiento de que no es tarea del profesional de trabajo social juzgar la culpabilidad o grado de responsabilidad de su cliente en las causas u origen de la situación conflictiva que plantea. No obstante, sí podrá valorar comportamientos o conductas de una manera objetiva. Mantiene Biestek que quien ejerce el trabajo social es un

profesional al servicio de la sociedad y por ello está “aliado con todo lo que es social, legal y moralmente bueno” (p.94).

El respeto a la “autodeterminación del cliente” plantea la necesidad de respetar el derecho del cliente a elegir por sí mismo y tomar sus propias decisiones, así como estimular y activar sus capacidades para que este derecho se haga real. De acuerdo con este principio, el profesional ayuda al cliente a conocer su situación en profundidad, tanto en lo que respecta a hechos y cuestiones objetivas como a las emociones y sentimientos que éstas le generan; estimula la actualización de capacidades personales bloqueadas o no desarrolladas, le acompaña en los procesos de análisis y toma de decisiones y le pone en contacto con los recursos comunitarios idóneos, si son necesarios.

Por último el principio de “reserva” o confidencialidad. Biestek cree que, además de un requerimiento de los códigos deontológicos, la confidencialidad se constituye como un elemento central de las relaciones del trabajo de casos (*casework*). El cliente tiene derecho a que la información expuesta en el marco de la relación se utilice exclusivamente con el fin de ayudarlo en la situación que plantea. Esto quiere decir que cualquier dato o información vertido deberá ser guardado en secreto por el profesional y solo podrán ser revelados si el caso requiere una coordinación con otros profesionales y, si esto ocurre, previa autorización del cliente.

A lo largo del tiempo se han utilizado diversos términos para definir la peculiar relación que se establece entre profesional y persona asistida. Así hay quienes consideran que la relación gira en torno a la *simpatía*. El término *simpatía* proviene de unir a la raíz griega *pathos* – sufrimiento- el prefijo *sim* – con- lo cual implica que en una actitud simpática se comparten emociones, se viven las emociones como propias. Quienes ejercen el trabajo social, según esto, sufren con sus clientes los rigores de la desdicha que les afecta, sienten pena, preocupación o indignación ante las situaciones en las que intervienen, y actúan movidas por una mezcla de compromiso humano y sufrimiento personal.

A la vista de que este término no se ajusta adecuadamente a los valores, principios y objetivos del trabajo social, algunos profesionales comienzan a

utilizar el término *empatía* para expresar, de alguna manera, la participación en los sentimientos del cliente. La palabra empatía, que añade el prefijo *em* - desde dentro- a la raíz *pathos* significa etimológicamente sufrir desde dentro, es decir, comprender la emoción del otro, pero sin compartirla, “comprenderla como si estuviera en nuestro interior, pero sin que llegue a afectarnos” (Bourret, 2011, p.24). De acuerdo con este concepto, quienes ejercen el trabajo social son capaces de sentir las emociones del cliente, procesarlas cognitivamente y separarlas de sus propias emociones para llegar a la comprensión plena de la persona que tiene delante.

Las personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad activan un sistema de conductas de apego (Bowlby, 1985, 2014) buscando proximidad a otra persona o personas a las que consideran más fuertes o más sabias. Se trata de comportamientos de vinculación. La persona que demanda ayuda lo hace con este sistema activado, buscando una base segura de apego, sintiendo la necesidad de encontrar a alguien que le acoja y apoye. El establecimiento del vínculo como elemento generador de seguridad es posible cuando se establece una relación suficientemente profunda. En este sentido, se puede considerar como *vínculo* la relación entre profesional del trabajo social y cliente,

...una relación horizontal, pero no simétrica, donde dos personas involucradas encarnan diferentes roles y en la que una de las partes tiene una función de ayuda hacia la otra. La creación del vínculo requiere que la persona necesitada de ayuda tenga confianza en quien quiere ayudarle [...] , que la haya reconocido como un referente válido o la posibilidad de servir como modelo de actuación o guía en el proceso (Sandra Sassaroli, citada por Mireia Darder y Carmen Vázquez, 1998, p. 36).

También hay autores como Alessandro Sicora (2012) que plantean la relación como una *práctica reflexiva* en la que, “el trabajador social promueve procesos de construcción cognoscitiva que son mediados por la creación de narraciones comunes y que, en consecuencia, favorecen el involucramiento y el intercambio de la acción con el usuario” (p. 51) en la que interviene la

reflexión sobre el qué se hace y cómo se hace, así como los conceptos y teorías que sirven de referencia para la comunicación y la acción.

Otra forma de concebirla es como relación de poder (Zamanillo, 2012). El papel que desempeña la trabajadora o el trabajador social como figura de control social es, según esta autora, asignado por las instituciones sociales y rechazado, en la mayoría de los casos, por la profesión. Mas esta relación de poder no tiene por qué ser vista de manera negativa ya que “todo sujeto tiene una necesidad fundamental de desplegar su poder en el entorno, en la medida en que es un ser vivo, porque el poder nace de la relación vital que tiene el individuo con su medio” (p. 168). Teresa Zamanillo defiende que el poder puede ser ejercido de manera virtuosa si quien lo ejerce se ocupa de cuidar de sí mismo a través del autoconocimiento. Quien se dedica a cuidar de los demás debería, previamente, cuidar de sí para evitar proyectar actitudes negativas en la relación.

El concepto de alianza terapéutica también ha sido utilizado para denominar la relación en el trabajo social. Francisco Idareta (2013) plantea la necesidad de medir la calidad de las relaciones que se establecen en el ejercicio de la profesión, ya que considera que es a través de la relación como los trabajadores y trabajadoras sociales prestan sus servicios. El concepto de alianza terapéutica proviene de la psicoterapia y se refiere a la relación de colaboración entre terapeuta y paciente en la que se llega a un compromiso entre ambas partes, cuando existe confianza en la capacidad del otro, cuando se plantea como una colaboración entre iguales. En el área de la psicoterapia, la alianza o vínculo terapéutico ha conseguido una consideración central en el proceso. Idareta considera que el concepto es susceptible de aplicarse al trabajo social y que un estilo más emocional y sensitivo que intelectual favorece esta alianza en una búsqueda de bienestar del cliente.

En un interesante estudio sobre la naturaleza de la relación profesional a partir de la obra *El respeto* de Richard Sennet (2003), Damián Salcedo (2006) plantea la existencia de muchas concepciones distintas de la relación en virtud de los presupuestos teóricos en los que los profesionales se apoyan, y concreta que existen dos modelos, desde el punto de vista ético, para abordar

la cuestión, que definen dos estilos profesionales claramente diferenciados: uno que se centra en el profesional y otro que se centra en el cliente.

En lo que respecta al primero de ellos, el eje central del modelo sería la capacidad del profesional para establecer un contacto organizado, metódico y basado en conocimientos sólidos que le permitan dar respuestas eficaces a las demandas del cliente. Para conseguir esta eficacia, debe establecer una relación de interacción, como parte del proceso de ayuda, en la que el cliente participe de manera activa. “El trabajador social muestra de esta manera que es un profesional competente y que tiene interés en el problema del cliente” (p.98) actuando de acuerdo a un principio de eficiencia que se centra en los deseos y disposiciones de su cliente.

El segundo modelo planteado por Salcedo pone su centro en el cliente, tratando de proteger su autonomía y promoviendo su autodeterminación. “El trabajador social será un profesional que simpatice² con sus clientes, tenga un trato igualitario, se abstenga de ejercer coacciones o influencias indebidas y negocie el consentimiento del cliente antes de emprender cualquier acción” (p. 99)

Queda por abordar la acepción que más se ha popularizado. La que se refiere al concepto de *relación de ayuda*, término acuñado por Carl Rogers, psicólogo humanista para el cual la diferencia entre humanismo y conductismo es una elección filosófica. Para el conductismo, el medio es la base de la conducta, esta viene determinada por secuencias causales que la condicionan. Para el humanismo, es la libertad humana la que decide qué conducta emitir.

A decir de David Brazier (2014), Rogers no estaba interesado en la terapia como medio curativo o de tratamiento, sino en “estudiar el proceso que se desarrolla en la terapia y la optimización del potencial personal como una fuerza creativa” (p.2). Rogers fue el primero en utilizar las grabaciones en la sala de consulta y desarrolló escalas de calificación de cualidades como la empatía y la consideración positiva. Primero habla de terapia no directiva,

² Subrayamos en esta cita el término *simpatizar*, al entender que el autor se está refiriendo a *empatizar*, pues la simpatía, como vimos anteriormente, conlleva la com-pasión, es decir el sufrimiento del profesional junto a su cliente mientras que la empatía significa la comprensión del sentimiento de la otra persona, alejándose del sufrimiento.

luego de terapia centrada en el cliente y finaliza denominándola “enfoque centrado en la persona”.

Rogers plantea un modelo que es consecuencia lógica de una reacción frente al determinismo psicoanalítico freudiano. En éste, lo que interesa son las motivaciones inconscientes del cliente, para lo cual se utiliza principalmente la técnica de libre asociación y el análisis de la transferencia, por lo que cualquier comentario del terapeuta sobre un proceso espontáneo tendrá un efecto disruptivo. Para minimizar estos efectos, Rogers generó un método de respuestas empáticas que permitían al terapeuta ser más activo durante la sesión (Brazier, 2014).

Una de sus ideas principales es lo que llama “tendencia hacia la actualización”. Supone que el ser humano tiene recursos propios para comprenderse a sí mismo, alterar su autoconcepto, sus actitudes y su conducta y estos recursos pueden ser vistos, activados, mediante una serie de actitudes psicológicas facilitantes, como la atención o comprensión empática. Esta idea surgió de los interrogantes que Rogers se hizo acerca de su posición como terapeuta. ¿Puede un terapeuta aprender a ser más eficaz para sus clientes, observando y evaluando sus experiencias profesionales?

El discípulo de Rogers, Robert Carkhuff (1979, p.4) afirma que “ayudar es el acto de promover en una persona un cambio constructivo en el comportamiento. Se trata de aumentar la dimensión afectiva de la vida individual y de hacer posible un mayor grado de control personal en la actividad a desarrollar”.

Un conflicto psicosocial es el estado de sufrimiento de la persona por encontrarse en una situación que le dificulta la consecución de un objetivo importante o la satisfacción de una necesidad. Se dice que puede darse en tres contextos: la interacción con uno mismo, la interacción con los demás y la interacción con el ambiente social propio. La ayuda ante estos conflictos se denomina primordialmente con estos términos: psicoterapia, orientación o *counseling* y relación de ayuda.

Carl Rogers (1957, 1978, 1981) dice que la relación de ayuda es aquella en la que una persona intenta promover en otra el desarrollo y la capacidad de

funcionar mejor. Esa otra puede ser una persona o un grupo. Robert Carkhuff (1967, 1969, 1977, 1979) considera que es una relación asimétrica en la que una persona asesora o aconseja a otra. La relación de ayuda puede definirse como “un intercambio humano y personal entre dos seres humanos. En este intercambio una de las personas interlocutoras, la profesional, captará las necesidades de la otra con el fin de ayudarle a descubrir otras posibilidades de percibir, aceptar y hacer frente a su situación” (Luis Cibanal et al, 2000, p.12). En líneas generales se puede decir que la relación de ayuda es aquella en la que una persona establece una relación con otra que le puede ayudar con un problema.

Desde el punto de vista humanista, centrado en la persona, quien pide ayuda es un ser que sufre a causa de conflictos, síntomas, deseos no alcanzados, sentimiento de fracaso o falta de sentido de su vida. El sufrimiento se acompaña de desesperanza, porque la persona cree que la solución escapa a su control. Esa persona cree que otra, profesional, puede ayudarle a cambiar y superar el conflicto. Hay, por lo tanto, esperanza en la relación. La persona puede tomar una actitud pasiva, pero es consciente de la importancia de colaborar activamente en el proceso; se muestra ambivalente, está inserta en sistemas que pueden dificultar su cambio. Quiere modificar algunos aspectos de su forma de pensar, sentir o actuar y ese cambio es deseado pero temido. Cuando finaliza la relación de ayuda, la persona no es la misma, cambian sus percepciones, sus actitudes y sus acciones.

El agente de ayuda es la persona que ofrece su ayuda. Pueden ser profesionales o personas voluntarias de distintos ámbitos como la psicoterapia, la psicología, la orientación o *counseling*, la enfermería, la enseñanza o el trabajo social. El marco interpersonal queda delimitado por la definición que los protagonistas hacen de la relación. Algunas variables intervinientes en el contexto son el lugar de encuentro, la frecuencia de entrevistas, la duración, el trato que los intervinientes se otorgan, las expresiones lingüísticas utilizadas, las expresiones de afecto aceptadas o pactadas, el uso del espacio, la remuneración, etc. (Madrid, 2005).

Los productos primarios y secundarios de toda ayuda efectiva son el establecimiento de modos más constructivos de conducta, el aumento de la

sensitividad emocional y un mayor control sobre la vida propia, en opinión de Robert Carkhuff y William Antony (1979) ya sea quien ayuda docente, madre o padre, o profesional del consejo o la terapia.

En 1957, en su artículo *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change*, Carl Rogers hizo una aportación que ha pasado a formar parte del acervo conceptual de las ciencias sociales aplicadas y que, a día de hoy, continúa siendo aceptado y defendido por las diferentes escuelas teóricas que emplean la relación de ayuda como instrumento central de su desempeño. En el citado artículo, establece las condiciones necesarias y suficientes que ha de cumplir el terapeuta-consejero-orientador para el establecimiento de una relación de ayuda orientada al cambio de manera eficaz. Estas son la congruencia, la consideración positiva incondicional y la empatía y serán desarrolladas en sus posteriores obras en mayor profundidad.

Hemos empleado el término *congruencia* para tratar de describir esta condición. Con esto queremos decir que los sentimientos que el orientador está experimentando son accesibles a él, a su conciencia; queremos decir que es capaz de vivir estos sentimientos, ser ellos en la relación y ser capaz de comunicarlos si resulta apropiado. (...) Significa que él está siendo él mismo, y no negándose a sí mismo (Rogers, 1978a, p. 123).

En lo que respecta a la segunda condición necesaria y suficiente, formulada como interés positivo, aceptación o *consideración positiva*, dice Rogers:

Lo que estoy describiendo es un sentimiento no paternalista, ni sentimental, ni superficialmente social y aceptable. Respeta a la otra persona como un individuo aparte, y no se posesiona de él. Es una especie de agrado que no exige y que tiene fuerza (1978a, p. 127).

La tercera condición esencial, *la empatía*, es abordada por Rogers en sus escritos partiendo de la necesidad de que el terapeuta comprenda el mundo privado de su cliente y sea capaz de comunicarle esa comprensión “La empatía es la capacidad de percibir ese mundo interior, integrado por significados

personales y privados, como si fuera el propio pero sin perder nunca ese como si" (1981, p. 95).

Rogers hace ver que habitualmente se ofrece a los clientes o usuarios una comprensión evaluadora y externa, en la que se le manifiesta entendimiento hacia lo que le pasa o lo que le hace actuar de determinada manera, pero desde una peculiar mirada, valorando la situación según las propias experiencias sensoriales. Sería lo que manifiesta John O. Stevens (1978) cuando dice "Al juzgar, te culpo y te condeno por mi experiencia" (p. 166). Este mismo autor es verdaderamente duro en el caso de los trabajadores sociales cuando les acusa de:

"casi toda persona que ayuda tiene profundos sentimientos de desamparo, que disminuyen temporalmente cuando ayuda a alguien. Esto resulta cierto en muchos profesionales dedicados a ayudar a los demás: profesores, psicólogos y espacialmente trabajadores sociales. Si tienes este síntoma, tendrás que explorarlo en ti mismo y aceptar tal sentimiento de inutilidad, antes de que en verdad puedas ayudar a otros" (p. 166).

Inmaculada Asensio (2013) plantea que la cuestión fundamental es cómo abordar el contacto con la persona y qué marco establecerá la relación de ayuda y las posteriores intervenciones. Las demandas que vienen realizando las personas que entran en relación con el trabajo social contienen un componente emocional muy significativo y están relacionadas con situaciones que las personas no saben cómo manejar. Delegan en los profesionales la responsabilidad de decirles cuál es la mejor manera de resolver su dilema o conflicto y les ponen en la tesitura de señalar que no está en sus manos resolver cuestiones que sólo a ellos y ellas atañen y que pueden escucharles, informarles, orientarles y ayudarles a tomar decisiones, pero que éstas son exclusivamente competencia suya. En todos los casos, conversar, mostrar interés real por la persona, o escuchar activamente, concediendo espacio para expresar sus preocupaciones, puede ser verdaderamente terapéutico y reparador para la misma.

Según datos de la Organización Mundial de la Salud, el siglo XXI es el siglo de las patologías no corporales relacionadas con la infelicidad, el

aislamiento, el estrés y la ansiedad, el abandono, etc. Y, en muchos casos, gran parte de ellas son consecuencia de los problemas interpersonales y las dificultades y obstáculos sociales que presentan las personas (de Armas, 2013). También son consecuencia de los estragos provocados por la sociedad de consumo que ha contribuido, en gran medida, al desarrollo de estas patologías. Los escritos de Manuel Castells (2000), Zygmunt Bauman (2003), Ulrich Beck (2003), Gilles Lipovetsky (2007) o José Miguel Marinas (2012), entre otros, dan buena cuenta de estas cuestiones.

Es en esta realidad en la que quienes ejercen el trabajo social han de desplegar actitudes y habilidades como profesionales de la relación de ayuda, trabajando en el mismo plano la gestión de los recursos comunitarios, pero sin darle prioridad a esta cuestión que ha ocupado y ocupa mucho de su tiempo, para centrarse en la persona y las emociones que les impiden llevar una vida social deseable.

En los inicios del trabajo social, la profesión nace como un intento de dar una respuesta científica a los problemas de desajuste emocional, insatisfacciones y carencias materiales y/o afectivas, en personas expulsadas del desarrollo económico de la época. Las teóricas clásicas como Mary E. Richmond, Amy Gordon Hamilton o Hellen H. Perlman situaron el trabajo social no solo en la subsistencia, sino también en el bienestar individual, constituyéndose su objeto de intervención como el malestar social genérico. En los años sesenta se introduce la idea de un trabajo social educativo, en el que quienes ejercen la profesión se comprometen a capacitar a sus clientes o usuarios para resolver sus propios problemas. De ahí, el paso a lo clínico es lógico. El profesional del trabajo social clínico va a ponerse en disposición de escuchar, aprender y entender para poder ayudar de modo efectivo a su cliente. El cambio buscado por el trabajo social clínico se base en la relación interpersonal profesional-cliente que sirve de espacio para la reflexión y el entrenamiento para cambiar las relaciones significativas que el cliente establece en su vida cotidiana (Amaya Ituarte, 1992).

La *National Association of Social Work* plantea el trabajo social clínico como un enfoque en el que se recoge la importancia de ofrecer bienestar mental, emocional y conductual a través de apoyo psicoterapéutico. El modelo

clínico en trabajo social (Méndez, 1998) se sustenta sobre cuatro axiomas: implica a dos personas en una relación de comunicación verbal y analógica, confidencial y profunda; la mencionada relación pretende un cambio de conducta previamente acordado en uno o varios de los participantes; el profesional clínico busca que su cliente reflexione y entienda la complejidad de la situación que ha propiciado la relación; por último, profesional y cliente concentran sus esfuerzos en las cuestiones más proclives al cambio, antes que en aquellas más disfuncionales, que podrán ser abordadas con posterioridad.

En su *Catálogo de Buenas Prácticas para la Relación de Ayuda con las Personas Afectadas por la Crisis*, Carmen Boillos y Luisa Gonzalo (2013) plantean la necesidad de “buscar activamente las capacidades, conocimientos y habilidades no consideradas hasta ese momento de crisis y potenciarlas. Este trabajo conlleva un esfuerzo por fomentar la autoestima del usuario”.

Los tipos de cambios que se pueden observar en los clientes o usuarios son, en opinión de Esperanza Molleda, los relativos a la contención de procesos de deterioro, la conquista de autonomía y libertad, la liberación de inhibiciones, la activación del individuo por el deseo y la aceptación del goce, entre otras. Sin embargo, las intervenciones profesionales están limitadas. No todo es mejorable, “no todo lo que funciona es razonable ni todo lo razonable funciona” (Molleda, 2012, p. 137).

Varias son las cuestiones a tener en cuenta cuando se emprende el camino del cambio junto a los clientes. Por un lado, no se debe olvidar la necesidad de evitar etiquetas, y singularizar o individuar. Por otro, es preciso ser inflexibles ante el desánimo o la impotencia que se puede sentir ante decisiones que no está en la propia mano tomar. La impotencia, en ocasiones, lleva a adoptar actitudes cargadas de queja y pasividad y otras veces lleva a la actuación impulsiva e irreflexiva para evitar sentirse mal.

El narcisismo y el deseo salvífico puede llevar a usurpar el papel de la persona para la que se trabaja, olvidando el respeto que se le debe como otro ser distinto a mí. En este sentido, la Gestalt considera que más que hablar de narcisismo se debería hablar de un “no estar en la actitud correcta”, pues tan narcisista es el que diagnostica, interpreta e invade el espacio del cliente invalidándole, como aquel que, en un uso excesivo y mal entendido de la

empatía, resulta confluyente con el cliente, anulándose a sí mismo (Belén Arija, 1999). Siempre va a haber personas con situaciones muy complejas y complicadas, con demandas muy difíciles de atender que les han puesto en situación de vulnerabilidad social. La persona que pide ayuda puede creer que su demanda es subsanable, que la intervención puede solucionar su situación y salvarle del escollo en el que se encuentra. Es necesario ser consciente de que la posición en que se sitúa la persona, como sujeto activo o pasivo, es un límite a la intervención.

El cliente llega a un lugar donde se va a encontrar con un desconocido con el que puede entrar en conexión o no. Acude a demandar algo que precisa y cree que le pueden proporcionar. Según Hugo Bleichmar (1999):

La representación interna del encuentro con el otro está cargada de temor: ser invadidos, avasallados, culpabilizados, perseguidos, castigados, entristecidos, sobreexcitados, contagiados con ansiedad, forzados a hacer lo que no desean, perturbados en sus ritmos, desorganizados cognitivamente, etc. Es decir violentados corporal, afectiva, instrumental o cognitivamente (p.9).

Los clientes acuden con sus miedos, y también con sus deseos de ser acogidos, escuchados, comprendidos y ayudados. Belén Arija (1999) reflexiona acerca de cómo en ocasiones, tienen experiencias previas con profesionales del sector social, trabajadores sociales o no, que no han respondido a sus expectativas y a veces, incluso no desean establecer una relación de ayuda. La tarea del profesional es intentar que esta relación, este encuentro entre dos personas, se produzca. El cliente será el que decida si lo acepta o no. Dice Bleichmar que “en algunos casos el único encuentro posible consiste en compartir el conocimiento de las profundas diferencias que nos separan” (p.8).

El camino hacia la autonomía conlleva atravesar procesos, con avances y retrocesos, con huidas y retornos, con ganancias y con pérdidas (Arija, 1999). Si se quiere acompañar a alguien en ese proceso, es preciso ser conscientes de que la búsqueda acarrea temores, miedos, preguntas, celos y desconfianzas, dudas, inseguridades e incertidumbres. La relación de ayuda en trabajo social pretende ser el vehículo con el que recorrer ese camino.

CAPÍTULO 2

EL CONCEPTO DE EMPATÍA Y SU EVOLUCIÓN

Hay quienes consideran que las emociones son una expresión de sensiblería o desequilibrio. Las emociones son difíciles de controlar, pero los seres humanos intentamos hacerlo cada día de nuestra vida con el fin de sobrevivir. En sociedad dependemos unos de otros para la supervivencia, y la seguridad parece ser, desde que así lo formulara Locke, la primera y principal razón de la vida social. Vivimos, pues, en sociedades que deberían garantizar nuestra seguridad. Sin embargo, los seres humanos nos sentimos vulnerables y en numerosas ocasiones y circunstancias necesitamos ayuda.

En esta vida social, en la que las relaciones se tejen y entretejen, en la que las redes sociales resultan imprescindibles y han sido aceptadas como algo natural cuya existencia damos por sentado, la empatía es básica para generar y mantener lazos afectivos familiares y de amistad o compañerismo, ya que la vinculación con el otro resulta crucial para nuestra supervivencia.

“En la sociedad actual, la empatía sirve para adaptarnos a lo que nos ocurre en la vida mucho más que otras conductas como la violencia, por lo que quizá la propia evolución nos esté llevando hacia la adopción de estrategias cooperativas y empáticas para garantizar nuestra supervivencia” (Moya, 2014, p. 61).

La empatía es un universal humano, está hondamente arraigada en nuestro ser y casi siempre encontrará manera de expresarse. En este sentido, Fritz Breithaup (2011) sostiene que los seres humanos somos hiperempáticos. La empatía puede expresarse mediante emociones, sentimientos, afectos, sentencias o conductas. Existen diferentes tipos de empatía, Heinz Kohut (1959) defiende la existencia de la empatía en cualquier relación interpersonal, incluidas las relaciones profesionales de ayuda o terapéuticas.

La empatía es un producto de la evolución, y no precisamente reciente, pues se trata de una aptitud innata muy antigua (Frank de Waal, 2011). Mediante excitaciones automáticas ante los gestos de las caras, los cuerpos y las voces, los seres humanos comienzan a empatizar desde el primer día de su vida. Según sea el contexto en que se produzca, la empatía tenderá a ser más subjetiva, como un proceso inconsciente que supone imaginar cómo se siente la persona con la que interactuamos, o más exacta, en tanto tiende a la comprensión completa y correcta de la persona en una situación.

Algunos estudios (Bohart y Greenberg, (1997); Eisenberg y Strayer (1992); Caramicoli y Ketcham (2000); Gerdes, Segal, y Lietz (2010)) sugieren que las mujeres son biológicamente más empáticas que los hombres, incluso en situaciones de presión o estrés. También ocurre que los hombres, hasta hace poco, han sido socializados en una menor expresión de emociones lo que puede hacer disminuir su comprensión empática. Esos mismos estudios manifiestan que las personas más empáticas suelen elegir profesiones relacionadas con la ayuda, como psicología, enfermería, medicina y trabajo social. También hay otros motivos, evidentemente. Como se verá más adelante, el nivel de empatía en estudiantes de estas disciplinas es superior a la media, aunque podría estar influido por la presencia más numerosa de mujeres en las aulas.

En las siguientes páginas se va a revisar someramente la literatura en torno a la empatía tratando de presentar, de una manera ordenada, cómo ha evolucionado el concepto y de qué manera se desarrolla en el ejercicio de las profesiones de ayuda.

2.1. La construcción del concepto de empatía

El término empatía, muy popularizado, se usa en todos los ámbitos, el educativo, el político, los medios de comunicación, con mayor o menor acierto. La vulgarización de la palabra podría dar lugar a pensar que se trata de un concepto sencillo y de fácil comprensión, sin embargo, nada más lejos de la realidad. Se trata, actualmente, de un término polisémico que hace referencia a realidades tan distintas que precisa aclaración.

Analizando su etimología, se observa que el término proviene de *pathos*³ que significa sufrimiento. A-patía es la ausencia de sentimiento, la indiferencia. Anti-patía lleva un prefijo *-anti-* que denota que existe una emoción rechazada. El prefijo *sim-* significa “con”, así la sim-patía es compartir una emoción. El prefijo *em-* significa “desde dentro”. Em-patía es, pues, comprender la emoción del otro como si estuviera en nuestro interior.

La primera vez que se habló de este concepto fue en el ámbito de la estética alemana que utilizó el término *eingefühlung* para definir el estímulo creativo del artista, cuya eficacia depende de la identificación con respecto a la materia que afronten. “La materia es inerte, fría, a menos que el artista, docente, dramaturgo no penetren (sic) en ella y la animen, le den calor, transformando el mármol, el color, la lección, en una obra de arte” (Bermejo, 2012, p.16). *Eingefühlung* implica que la aprehensión del objeto conlleva la tendencia a actuar de manera inmediata por parte del artista.

La psicología experimental norteamericana de principios del siglo XX adoptó este término para aplicarlo a las relaciones humanas y comenzó a usarlo para definir el proceso mental por el que una persona entra en el ser de otra y finaliza sabiendo cómo siente y cómo piensa esa persona.

Los psicólogos atribuyen a Theodor Lipps el concepto moderno de empatía si bien hay autores, como Lauren Wispé (1992) que consideran que Lipps fue, no quien lo inventó, sino quien desarrolló el concepto en el ámbito de la psicología. Lipps propuso, en 1903, la utilización del término *empathie*, el equivalente griego a *eingefühlung*, que significa experimentar un intenso afecto o pasión. Fue el primero en reconocer la predisposición del ser humano hacia los demás y categorizó la empatía como un instinto que aparece antes de la socialización.

En 1917, Edith Stein (2004) califica la empatía como “un tipo sui generis de actos experienciales” (p. 27). En opinión de la autora, el sujeto de la vivencia empatizada no es el mismo que el que empatiza, ambos están separados, no ligados por una continuidad de vivencia. El que empatiza vive el sentimiento del otro sin ser un sentimiento originario, ni un recuerdo, ni una fantasía.

³Otro sentido del término lo encontramos en la Retórica de Aristóteles (libro 1) donde el *pathos* es definido como el uso de los sentimientos humanos para afectar el juicio de un jurado.

Muchos años antes, figuras del pensamiento como Adam Smith o David Hume ya se habían ocupado de las emociones humanas. Smith escribió en 1759 una obra sobre los sentimientos morales en la que utilizó el término *sympathy* (simpatía) como sinónimo de *pity*, con el significado de lástima o compasión.

Ya en nuestros días, Jeremy Rifkin (2010) considera que vivimos una “Edad de la empatía” en la que la mayoría de los seres humanos en sociedad han adoptado un pensamiento basado en lo que él llama la conciencia terapéutica:

Cien años después del inicio de la edad de la psicología, los jóvenes están plenamente inmersos en la conciencia terapéutica y se sienten a gusto reflexionando y analizando sus sentimientos, sus emociones y sus pensamientos más íntimos, así como los sentimientos, las emociones y los pensamientos de los demás (p.21).

Sin embargo, la empatía surgió con fuerza como un concepto que ocasionó amplios debates entre especialistas. Unos autores defendieron que la empatía era algo de carácter afectivo o emocional; para otros y otras se trataba de una respuesta cognitiva que precisaba de un proceso racional. El debate dio lugar a que la comunidad científica se planteara la doble condición afectiva y cognitiva de la empatía, hasta llegar a la consideración multidimensional del concepto. Los últimos estudios de neurofisiología muestran y explican el origen biológico de la empatía.

Considerando la empatía desde un punto de vista afectivo o emocional, Janet Strayer (1992) la define como “un afecto compartido” (p. 250) y presenta el proceso empático como la sucesión de cuatro fases: una actividad imitativa de carácter innato; la introyección de la otra persona en nosotros mismos; la resonancia entre los sentimientos internalizados y nuestra experiencia y el distanciamiento y la diferenciación. La pregunta que se puede formular al respecto es ¿en qué medida el afecto prepara la cognición o resulta de ella? Esta cuestión va a ser resuelta por los neurofisiólogos.

Piaget pensaba que la cognición actúa, mientras que el afecto energiza la acción. Siguiendo esta premisa, Strayer (1992) considera que el acto de comprender los sentimientos ajenos puede estar motivado por nuestras propias respuestas afectivas ante ellos. Parece que es el aspecto emocional el que provoca conductas en beneficio de los otros y la toma de perspectiva afecta a la conducta de ayuda sólo como un resultado de su efecto sobre la respuesta emocional empática.

Para Nancy Eisenberg y Janet Strayer (1992) la empatía es “una respuesta emocional que brota del estado emocional del otro y que es congruente con ese estado emocional del otro” (p. 15). Profundiza en el concepto Lauren Wispe (1992), para quien la empatía es una capacidad innata de carácter afectivo o emocional que permite a la persona percibir la existencia de otra persona. Gracias a ella, la persona obtiene conocimiento de la dimensión subjetiva del otro.

“Estamos pre programados para tender la mano”, dice Frank de Waal (2011) “La empatía es una respuesta automática sobre la que tenemos control limitado. Podemos reprimirla, bloquearla mentalmente o resistirnos a ella, pero, salvo un escaso porcentaje de personas (los llamados psicópatas), nadie es emocionalmente inmune a la situación de otro” (p.66). Parece que las emociones son reacciones fisiológicas, mientras que los sentimientos son la percepción consciente de esas reacciones. El mismo Carl Rogers (1967) ya definió, en ese sentido, la empatía como una “sensibilidad alterocéntrica” (p. 116) aunque posteriormente ofreció numerosas y diversas definiciones que más adelante serán abordadas.

La identificación es lo que lleva a adoptar la situación, las emociones y el comportamiento de los que se tienen cerca, y se constituye como una premisa básica para la empatía. Los seres humanos están dispuestos a compartir los sentimientos de aquellos con quienes se identifican. Sin embargo, la empatía trasciende la identificación. Para muchos de los autores reseñados la empatía tiene que ver con compartir afecto, pero otros la consideran como algo cognitivo que supone comprender sin juzgar. Los psicólogos racionalistas despojaron el término de su sentido afectivo y lo definieron como algo de carácter cognitivo. El propio George H. Mead (1990) hablaba de la empatía

como un instrumento que los individuos utilizaban para evaluar el tipo de respuesta más adecuada y que más les favoreciera en la interacción.

En la línea cognitiva, Heinz Kohut (1984) plantea que la empatía es un elemento esencial de una psicología cognitiva que considere las actitudes y los valores tanto como las conductas. Desde esta perspectiva, se considera que la empatía facilita la comprensión de esas actitudes y valores y que por sí misma puede tener un efecto benéfico tanto en el contexto clínico como en la vida en general.

Entendido como un proceso cognitivo, el acto de empatizar supone la comprensión de los aspectos psicológicos de otra persona: sentimientos, pensamientos e intenciones. La empatía ha sido definida como toma de perspectiva, asunción de rol, sensibilidad social o percepción personal, sin embargo, en opinión de Janet Strayer (1992) no es simplemente una adopción de rol, porque ésta es una destreza cognitiva que puede intervenir o no en la empatía. Las dos destrezas cognitivas que intervienen en la empatía, en opinión de la autora, son el reconocimiento de las emociones y la adopción del rol. Ambas son necesarias, pero no imprescindibles.

No existe una definición consensuada acerca de qué es la empatía. Para Luis Moya (2014) la empatía tiene ambos componentes: el cognitivo (la capacidad de comprender la mente del otro) y el emocional (la capacidad de sentirse cerca de sus emociones). “Se trata de un complejo proceso psicológico de deducción, en el que la observación de los demás, la memoria, el conocimiento y el razonamiento se combinan para permitir la comprensión de los pensamientos y sentimientos de otras personas” (p.15).

En la tradición psicoanalítica, las referencias que se encuentran en autores como Heinz Kohut (1959) o Theodor Reik (1948) conceptuaban la empatía como una respuesta de carácter estrictamente emocional a la que se añade un elemento cognitivo. “Una introspección vicaria (...) o la capacidad de pensar uno mismo la vida interior de otra persona. Es nuestra capacidad de experimentar las experiencias de otra persona, por lo general de una manera atenuada” (Kohut, p. 82).

Por su parte, Martin Hoffman (2002) la contempla como una respuesta al sufrimiento del otro desencadenada por una participación emocional profunda en el estado de ánimo de la otra persona. Este proceso afectivo se acompaña de una evaluación cognitiva y una respuesta cuyo objetivo es aliviar el sufrimiento y atender las necesidades del interlocutor. La empatía ha sido entendida como una emoción que se experimenta de manera vicaria. En su contenido, es afectiva. En su proceso, es cognitiva.

La empatía y la simpatía representan una resonancia de los sentimientos de los demás. La simpatía tiene más que ver con las emociones y la empatía con aspectos emocionales junto a elementos cognitivos. Ambas son subjetivas, pero la empatía se basa en la subjetividad del otro, mientras que la simpatía se apoya en la subjetividad propia del que simpatiza.

A partir de los años 1980, la literatura de psicología social y del desarrollo ha mantenido un amplio debate acerca de la empatía, considerando que suponía una experiencia en el individuo muy similar a la de la persona con quien interactuaba. Esta perspectiva sugiere que la empatía contiene dos elementos: la experiencia de sentir lo que otro siente (Daniel Batson, 1987) y la elaboración cognitiva de esta experiencia. (Hoffman, 2002).

En sus estudios sobre la inteligencia social, Daniel Goleman (2006) considera la empatía como una habilidad propia de ésta. Para el autor, existe una empatía primordial que se constituye en la capacidad de captar emociones ajenas de manera intuitiva y automática, no intencionada y causada por las neuronas espejo. Como forma más evolucionada de la empatía, el autor habla de la exactitud empática, que añade a la empatía primordial el componente cognitivo. Esta exactitud empática, es, según Goleman, la que permite predecir comportamientos ajenos.

En el ámbito de la intervención terapéutica, existe una cierta unanimidad al admitir esta doble dimensión de la empatía. La dimensión cognitiva o comprensión empática se expresa a través de operaciones intelectuales, como el análisis conceptual o la deducción a partir del análisis de las reacciones de la otra persona. Pero existe otra forma de comprensión empática que no implica un proceso conceptual, sino intuitivo y perceptual. Esta forma de empatizar es más cercana a los teóricos de la terapia rogeriana centrada en el cliente.

Para los terapeutas psicoanalistas la empatía sirve, en el último extremo para ayudarles a comprender el ángulo referencial general de la persona, es decir cómo ella característicamente construye y experimenta la realidad y cómo esta construcción está basada en su propia historia, de ahí el énfasis en la asunción del rol y la inferencia conceptual. En cambio para la terapia experiencial y centrada en el cliente la meta principal es la sintonía (*atunement*) comunicativa (captar la inmediatez de la experiencia del cliente, el ángulo de referencia desde el que opera en el momento presente), centrándose así más en la aprehensión tácita de la experiencia inmediata (Bohart, A y Greenberg, L 1997, pp. 241-242).

Hay autores que plantean la existencia de una empatía automática (afectiva) y una empatía controlada (intencional, cognitiva). Según Arthur Ciramicoli y Katherine Ketchman (2000), todos (a excepción de personas que sufren trastornos del espectro autista) tenemos la capacidad innata que está en nuestro cerebro, pero esta empatía automática, por sí sola, no sirve para nada. Se trataría simplemente de sentir con el otro o de manera similar, pero es la empatía controlada, el componente cognitivo, la que permite comprender la situación que atraviesa la otra persona y actuar al respecto. La empatía es la facultad de comprender al otro desde dentro a partir de las señales de las neuronas-espejo, pero también gracias a un proceso intelectual en el que participan la memoria, el reconocimiento, las deducciones y las previsiones. La empatía permite interactuar con otras personas comprendiendo sus sentimientos en su mismo nivel de intensidad, y ayudarles a analizar y aceptar su situación, para plantearse metas y tomar decisiones.

Existe una tercera forma de caracterizar el fenómeno de la empatía y es desde una perspectiva multidimensional. Esta perspectiva surge ante la necesidad de crear instrumentos que midan de manera científica el constructo. El primer autor que habla de empatía multidimensional es Mark H. Davis (1983), quien diseñó un instrumento de medición que permite medir aspectos cognitivos y reacciones emocionales. Davis maneja los conceptos de toma de perspectiva o habilidad para adoptar el punto de vista de otra persona; fantasía o capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias; preocupación empática o sentimientos orientados al otro y malestar personal o

sentimientos orientados al yo. En sus estudios encontró que, por lo general, los sentimientos de preocupación empática y malestar personal se producían simultáneamente en las personas estudiadas, y en un alto grado. Planteó la medición multidimensional como instrumento que ofrecía mejores resultados al medir afecto y cognición y creó una escala, el Índice de Reactividad Interpersonal que medía las cuatro dimensiones.

Tres dimensiones de la escala, *Toma de perspectiva*, *Preocupación empática* y *Malestar personal*, fueron identificadas por teorías e investigaciones previas a la de Davis como aspectos importantes para una definición de la empatía (Hoffman, 1977; Coke et al. 1978). Por su parte, la dimensión *Fantasía*, se apoya en las investigaciones de Scotland et al. (1978) que mostraron que la tendencia a fantasear con situaciones ficticias influye en las respuestas emocionales que se dan y en los comportamientos posteriores (Davis, *op. cit.*).

Durante décadas, la práctica estándar para medir la empatía consistió en observarla de un modo restringido, atendiendo solo a la dimensión emocional o exclusivamente a la toma de perspectiva cognitiva. El modelo de Davis, planteó una novedad al proporcionar a la comunidad científica un instrumento de medida multidimensional. En 1980, Davis diseñó y aplicó el IRI. Tres años después, en 1983, mostró la validez del instrumento, estudiando su relación con otros constructos psicológicos y estableciendo las correlaciones entre el IRI y otros instrumentos de medida. Los cinco conceptos con los que relacionó su escala fueron la competencia para el funcionamiento social, la autoestima, la emotividad, la sensibilidad hacia los demás y la inteligencia.

Aludiendo a los trabajos de Jean Piaget y George H. Mead, que destacaron la importancia de la *toma de perspectiva* para tener un comportamiento prosocial, que subordina la perspectiva propia a la de otra u otras personas, Davis (1983) quiso demostrar que una alta capacidad para adoptar la perspectiva ajena permite a la persona tener relaciones interpersonales más gratificantes. Estudió también cómo la *toma de perspectiva* se relaciona con la autoestima, al aumentar esta última como consecuencia de las relaciones sociales gratificantes que permiten mejorar el autoconcepto.

En cuanto a la *fantasía*, Davis afirma que no hay evidencia de que la tendencia a fantasear o involucrarse en mundos ficticios afecte a las relaciones sociales, aunque sí podría hacerlo con el aspecto emocional. La *preocupación empática*, por su parte, se encuentra relacionada con el concepto de emotividad y especialmente en lo que tiene que ver con la sensibilidad hacia los demás, sentimientos de calidez y simpatía. Por último, Davis mantiene que el *malestar personal* está inversamente relacionado con el funcionamiento social, al ser menos gratificantes las relaciones sociales de las personas propensas a la ansiedad y la incomodidad en entornos grupales. Del mismo modo, afirma que este *malestar personal* se relaciona de manera negativa con la autoestima.

El proceso empático precisa del mundo afectivo en cuanto a la resonancia emocional necesaria, del cognitivo en lo referente a la comprensión intelectual del concepto y la reformulación que se ha de realizar, y del componente actitudinal en lo que respecta a la comunicación de lo aprehendido (Bermejo, Villacieros, y Carabias, 2013).

Con posterioridad a Davis, Robert Levenson y Anna Ruef (1992) plantean que hay tres componentes de la empatía: el afectivo (sentir), el cognitivo (conocer) y el conductual (actuar). En la misma línea, Jean Decety y Yoshiya Moriguchi (2007) definen varios pasos en el proceso empático. En primer lugar, se produce un intercambio afectivo, de carácter subjetivo. Se trata de un reflejo neuronal automático, que es seguido de una serie de operaciones de carácter cognitivo: la toma de conciencia de uno mismo previa a la toma de conciencia del otro; a continuación, la toma de perspectiva, para finalizar con la regulación emocional que permitirá emitir una respuesta (acción) empática. A decir de los autores, si falta alguno de estos componentes no hay experiencia empática completa. Esto explicaría la multidimensionalidad del concepto.

La empatía depende de un conjunto de factores que pueden interactuar entre sí. Existe una parte genética, otra parte morfológica que tiene que ver con cómo se han conformado algunas partes del cerebro, incluso una parte sensorial, hasta el punto de que las personas con mejor olfato son más empáticas. Los factores biológicos son, pues, importantes. Sin embargo, la educación, la experiencia y el ambiente o contexto en que crecemos y vivimos

tienen también gran peso. “La empatía es el producto de la interacción entre factores biológicos y ambientales, que están en constante cambio” (Moya, 2014, p. 19).

Uno de los elementos clave en la teoría de la inteligencia emocional es la empatía, rasgo de las relaciones interpersonales exitosas, ya que es una actitud que permite reconocer y comprender los sentimientos de los demás y dar pie a la calidez, el afecto o el compromiso.

Si pudiéramos experimentar empáticamente todas las sensaciones sensoriales y viscerales del individuo, todo su campo fenoménico, incluyendo tanto los elementos conscientes como las experiencias que no alcanzan el nivel consciente, tendríamos una base perfecta para comprender la significación de su conducta y para predecir su conducta futura (Rogers, 1981, p. 419-420).

Es frecuente encontrar a personas que se definen a sí mismas como empáticas, como si la empatía fuera un rasgo de personalidad en lugar de una actitud con componentes conductuales. Sin embargo, todo parece indicar que la empatía empieza con comprensión y se convierte en acción.

Hay estudios (Lietz, 2011; Mullins, 2011; Decety y Michalska, 2012) que sugieren que la empatía se puede desarrollar con el tiempo, como también los hay (Borruet, 2011; Eisenberg y Lennon, 1983) que plantean diferencias entre géneros: “las mujeres parecen tener más facilidad a la hora de dar muestras de empatía, probablemente porque están más en contacto con sus emociones y las comunican con mayor naturalidad” (Bourret, 2011, p. 22)

Vistas las dimensiones de la empatía llegó el momento de definir qué es la empatía. Son muchas las definiciones halladas y, con pequeñas diferencias, se pueden englobar en seis grupos:

El de aquellos que consideran que la empatía es una **capacidad, habilidad, aptitud, o destreza**. En este grupo se encuentran todas las definiciones que consideran la empatía como una cualidad de la persona que le permite llegar a realizar una tarea con éxito. En este caso la tarea es conectar con otra persona y comprender su estado anímico. Las personas, por tanto, podríamos tener talento empático innato o adquirido, pues tras sesiones de

entrenamiento seríamos capaces de emitir conductas empáticas de una manera automática. La destreza, habilidad o pericia, sería una cualidad vinculada con nuestra inteligencia y también con el aprendizaje.

Las que presentan la empatía como una **reacción o respuesta** a un estímulo. En este grupo se encuentran las reacciones emocionales que suponen una conmoción orgánica, resultado de la impresión que se tiene respecto a ciertas ideas o recuerdos, que es acompañada de sentimientos y sensaciones, que se manifiestan a través de actitudes y gestos variados. También se incluyen aquí las definiciones que consideran la empatía como una sensibilidad espacial, que no es otra cosa que la reacción ante un estímulo originado en otra persona.

Aquellas definiciones que consideran la empatía como un **proceso** o conjunto de fases sucesivas de un fenómeno. El término refiere a la acción de ir hacia adelante y también al transcurso del tiempo. Según estas definiciones, la empatía es una sucesión de acontecimientos de carácter fisiológico-afectivo (reacciones o sensaciones que se producen en consonancia con la naturaleza de la persona) que se siguen de operaciones de carácter cognitivo y permiten dar una respuesta de acción.

Las que plantean la empatía como una **variable de intervención** o un instrumento, son definiciones que la consideran como parte integrante de una relación terapéutica, o relación de ayuda, orientada al crecimiento y desarrollo de la persona ayudada.

Las definiciones que consideran que se trata de un **rasgo peculiar de la personalidad** que diferencia a las personas y las distingue de otras. El concepto de rasgo en psicología resume las conductas que las personas realizan en distintas situaciones y contextos. Hay autores que definen la empatía como un rasgo o patrón de comportamiento o funcionamiento social, que ha sido construido a partir de cualidades innatas y a través de los diferentes procesos de socialización e interacción social.

Por último, aquellas que presentan la empatía como una **actitud** o disposición hacia algo o alguien. El concepto de actitud elaborado por Martin Fishbein e Icek Ajzen (1980) establece la existencia de componentes

cognitivos, percepciones, creencias y pensamientos hacia un objeto o persona; componentes afectivos o sentimientos en torno al objeto o persona y componentes conductuales o tendencia a reaccionar de una manera determinada hacia los objetos o personas.

A lo largo de las páginas sucesivas, se entenderá la empatía como un proceso multidimensional que comprende las siguientes fases:

Se inicia con una interacción sensitiva y/o verbal que provoca la excitación de las neuronas espejo ante la recepción de señales verbales o no verbales emitidas por terceras personas. Esta excitación produce alteraciones involuntarias en nuestro organismo, a las que llamamos emociones⁴. Se trata de aspectos corporales como la sudoración, las lágrimas, etc.

Esas emociones son procesadas cognitivamente como sentimientos, basándonos en nuestros recuerdos de experiencias previas. El sentimiento es la etiqueta que describe la suma de una serie de estados corporales.

Al ponerles nombre, se siente como afecto propio. De esta manera se produce un fenómeno de identificación con la otra persona. Puede confundirse con la simpatía o la compasión y finalizar aquí el proceso.

En el ámbito profesional, es necesario que el proceso continúe con la separación afectiva, para darse cuenta de que se trata de emociones, sentimientos, afectos ajenos que la otra persona está viviendo en una situación concreta distinta a la propia.

Entonces se está en disposición de responder, buscando el modo de comunicar al otro que se le comprende y emitiendo una conducta de respuesta. Para dar una respuesta empática, es necesario que se dominen ciertas destrezas o habilidades que giran en torno a la escucha y la comunicación y que permiten aplicar técnicas como la reformulación, el reflejo o la paráfrasis, entre otras.

⁴ Seguimos a Antonio Damasio en su consideración acerca de las emociones, sentimientos y afectos. Damasio, A (2015) El error de Descartes. La emoción la razón y el cerebro humano. Barcelona, Destino. Booket.

2.2. Las aportaciones de la Neurociencia al estudio de la empatía.

En la investigación de la empatía, diversos estudios (Hamilton, 1973; Buck, 1975; Leimnan, 1978) mostraron cómo los bebés son capaces de diferenciar emociones en los rostros de las personas, empezando por sus cuidadores, con quienes tienen un contacto más habitual e íntimo y siguiendo por el resto de personas con las que interactúan. A partir del segundo año de vida, los seres humanos somos capaces de compartir y consolar a los demás. Es a partir de estos momentos cuando el contagio emocional que ha dado lugar a las imitaciones deja paso a algo más cercano a la empatía, que se produce por el desarrollo cognitivo. Los infantes van aprendiendo a tomar la perspectiva del otro y pueden consolarle si está triste.

Lo que más diferencia a los seres humanos de los animales es el desarrollo de la corteza prefrontal que resulta primordial para la empatía y la conducta prosocial, así como para la conducta moral y la toma de decisiones. Quien formuló una teoría de la empatía como base de la conducta moral fue Martin Hoffman (2002), según la cual la empatía se encuentra estrechamente relacionada con la benevolencia y con la justicia distributiva, pues la elección del principio que ha de regir la conducta moral se produce cuando imaginamos las consecuencias de la acción. “La mayoría de los dilemas morales de la vida activan la empatía porque implican a víctima vistas o no vistas, presentes o futuras” (p. 79). El sistema de neuronas implicado en esto sólo se desarrolla si se estimula a través de la interacción social.

Las investigaciones realizadas hasta ahora parecen mostrar cómo la empatía depende de la acción del cerebro y las sustancias que se generan y lo circundan, como la oxitocina, la serotonina o las hormonas sexuales. La corteza prefrontal y temporal, la amígdala, y alguna parte del sistema límbico desempeñan un papel central en la empatía. Hay partes específicas del cerebro que reaccionan a la empatía en sus diversos tipos, ya sea ante el dolor, el asco o el perdón.

El conocimiento del funcionamiento cerebral de la empatía se originó de manera casual con las investigaciones de Giacomo Rizzolatti y su equipo, quienes descubrieron en monos la existencia de las que llamaron neuronas espejo. Todo parecía indicar que los seres humanos también las tenían y que,

además, se encontraban activadas con mayor intensidad en personas más empáticas. La conducta social y las relaciones sociales tendrían su origen, según la neurociencia, en estas neuronas espejo que permitían acceder a la mente de otro y comprenderla.

Hace tiempo que los neurólogos afirmaron que las llamadas neuronas de Von Economo o células VEN son exclusivas de los cerebros de los humanos y antropoides:

Las células VEN difieren de las neuronas típicas por su longitud y su forma ahusada. Tienen más alcance y llegan más adentro del cerebro que las demás, lo que las hace ideales para conectar capas distantes. (...) Son particularmente grandes y abundantes en el cerebro humano y se hallan en una región esencial para la expresión de los rasgos que consideramos humanitarios. Las lesiones de esta región se traducen en una demencia caracterizada por la pérdida de la perspectiva ajena, la empatía, el compromiso, el humor y la orientación de futuro (Rizzolatti, 2006, pp. 181-182).

A lo largo de los últimos decenios, diferentes y numerosos estudios (Circumcolli, 2000; Rizzolatti, 2006; Decety y Moriguchi, 2007; Iacoboni, 2009; Moya, 2014) desarrollados en el ámbito de la psicología, la neurología o la neuropsicología han demostrado que la empatía se sitúa en el cerebro humano. Más concretamente, parece ubicarse en la amígdala y el neocortex. La amígdala es parte del denominado sistema límbico y constituye lo que se podría llamar el cerebro emocional, donde se generan emociones como la ira, la dicha o la lujuria. Hace millones de años, la amígdala regía el cerebro para dar respuesta inmediata ante posibles amenazas. Sin embargo, con el paso del tiempo, el neocortex del cerebro permitió a los mamíferos que pensaran acerca de sus emociones, estableciendo conexiones con la amígdala, lo cual dio lugar a un control de la conducta. Así, emociones inicialmente básicas, como la ira o la alegría, se fueron convirtiendo en expresiones complejas que incluyen sentimientos con gradaciones.

Los seres humanos nacemos con un cerebro que se encuentra regido por la amígdala y con los años y el desarrollo del neocortex, el cerebro va evolucionando hacia una conducta compleja, llena de significados. Según

autores como Giacomo Rizzolatti (2006), Marco Iacoboni (2009) o Luis Moya (2014) en los cerebros humanos existen unas células denominadas neuronas espejo que permiten entender a los demás. “Estas células son los diminutos milagros gracias a los cuales atravesamos el día. Nos vinculan entre nosotros, desde el punto de vista mental y emocional” (Iacoboni, 2009, p.14).

En los primeros años de la década de 1990, Giacomo Rizzolatti y sus colaboradores observaron, de manera casual, en sus experimentos de laboratorio con monos, la existencia de neuronas que reaccionaban tanto cuando el mono realizaba una acción determinada como cuando el mono observaba a otro individuo realizar una acción parecida. A estas neuronas les dieron el nombre de neuronas espejos -*mirror neurons*- y se comprobó que su activación está relacionada con la observación de una acción (Rizzolatti, G y Sinigaglia, C, 2006).

En posteriores investigaciones (Eric L. Altschuler, 1997, 2000; Luciano Fadiga et al., 1995; Fumiko Maeda et al., 2002) se llegaron a conclusiones acerca de la existencia de neuronas espejo en el cerebro humano. “Tanto los estudios de electrofisiología como los de *brain imaging*, confirman, pues, la hipótesis de que en el hombre se hallan presentes mecanismos de resonancia análogos a los identificados en el mono” (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006, p. 124). La importancia de estos descubrimientos radica en que permiten afirmar que las neuronas espejo están vinculadas a la comprensión del significado de las acciones ajenas y esta comprensión se realiza en términos de acciones, estando desprovista de reflexión, conceptos o vocabulario lingüístico. La comprensión se basa “en ese vocabulario de actos y en ese conocimiento motor de los que depende nuestra característica capacidad de actuar” (p. 125).

Las neuronas espejo ofrecen una explicación neurofisiológica de la interacción social, ya que ayudan a reconocer y comprender las intenciones de otros individuos. En el mundo de la neurociencia, el modelo *ideomotor* en contraposición al modelo *sensorial motor*, considera que las acciones humanas son medios utilizados para lograr intenciones que han surgido previamente. Según este modelo, las acciones voluntarias vienen precedidas de una representación incuestionable de qué es lo que va a lograrse. Si no hay duda de que se logrará, la acción será activada de manera directa. Esto ocurre

porque el ser humano adquiere aprendizajes y experiencias acerca de los efectos de sus acciones.

Con frecuencia, los seres humanos utilizan la expresión “leer la mente” para referirse a entender lo que piensa o cómo razona el otro. Existen teorías que defienden que es posible entender los estados mentales de los otros por simulación, por ponerse en su lugar. La teoría de la simulación tiene dos versiones. La primera de ellas sostiene que la simulación de estar en lugar de otro es un proceso cognitivo y la segunda afirma que la simulación se produce de manera automática e inconsciente. Marco Iacoboni (2009) se muestra más cercano a la última versión, al pensar que el automatismo inconsciente es más coherente con lo que se sabe sobre las neuronas espejo. Diversos experimentos mostraron que la forma de simulación de las neuronas espejo es automática y se aleja bastante de los procesos cognitivos complejos. “Las neuronas espejo nos ayudan a simular en el cerebro las intenciones de los demás, lo que nos brinda una amplia comprensión de sus estados mentales” (p. 81).

En un estudio, realizado por el propio Iacoboni, sobre el papel de la calidez del entrevistador en la reacción del entrevistado, se demostró que la sonrisa, la proximidad y el asentimiento del entrevistador generaron sonrisas, proximidad y asentimiento en las personas entrevistadas (conductas de imitación). Imitar no es solo comunicarse de manera no verbal, es una acción que ayuda a comprender las emociones del otro. Parece que el mecanismo consiste en que las neuronas espejo provocan un gesto imitativo y mandan al sistema límbico, responsable de las emociones, señales que permiten asociar los gestos o expresiones faciales con una emoción. Entonces, se siente esa emoción y se le pone nombre a lo que está sintiendo el otro. Esto da lugar a la empatía. Los fundamentos para justificar que hay vínculos entre el sistema neuronal de imitación (neuronas espejo) y el sistema neuronal de las emociones (sistema límbico) son sólidos en opinión del autor.

En el año 2000 aún era una hipótesis la relación entre las neuronas espejo y la empatía. Lo que se sabía hasta ese momento es que la ínsula⁵ es la zona del cerebro que presenta conexiones anatómicas con las neuronas espejo y con el sistema límbico. Parece ser, por lo tanto, la responsable de esta relación mencionada más arriba. Pudiera ser que los mecanismos neuronales de la empatía fueran los siguientes: las neuronas espejo efectúan una simulación de la expresión facial observada, envían señales al sistema límbico a través de la ínsula, y dicho sistema permite sentir la emoción observada.

A través de las neuronas espejos podemos entender las intenciones de los demás y, así, predecir, aún de modo prerreflexivo, su comportamiento futuro. La interdependencia entre el yo y el otro, que hacen posible las neuronas espejo, moldea las interacciones sociales entre las personas, donde el encuentro concreto entre el yo y el otro se vuelve el significado existencialista compartido que los conecta en profundidad (Iacoboni, p. 254).

A lo largo de los últimos años, los neurocientíficos han realizado numerosos experimentos y estudios para seguir aprendiendo sobre las neuronas espejo y su funcionamiento. Así, se ha podido saber que la reacción de dichas neuronas es mucho mayor cuando lo que el sujeto experimental está observando es una conducta que entra dentro de su repertorio motor. Los experimentos de Beatriz Calvo-Merino et al. (2005) muestran cómo un grupo de bailarines reacciona con más intensidad cuando lo que ven bailar es su disciplina y ésta es aún mayor si el sexo del bailarín es igual al suyo y, por tanto, los movimientos forman parte de su repertorio habitual. Esto no quiere decir que no se pueda comprender intelectualmente lo que se ve, sino que el conocimiento motor comporta una implicación en primera persona por parte del observador “como si” fuera él mismo quien lo realizara. Por tanto, el grado de comprensión de una acción de otra persona dependerá del patrimonio motor de quien lo observa.

Las investigaciones han demostrado el funcionamiento de las neuronas espejo en situaciones carentes de emotividad. Sin embargo, la mayoría de las

⁵ En opinión de Iacoboni, el nombre de ínsula, término latino que significa “isla”, no es acertado puesto que esta zona, lejos de estar separada de las demás, presenta gran número de conexiones con gran cantidad de áreas cerebrales.

situaciones que viven los seres humanos se dan acompañadas de emociones que permiten valorar la situación y responder a ella de acuerdo con esas emociones sentidas.

Es raro que las cosas nos parezcan sólo alcanzables o inalcanzables (...) las más de las veces encierran un peligro o una oportunidad, son motivo de repudio o atracción, de miedo o estupor, de repugnancia o interés, de dolor o placer, etc. (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006, p. 167).

Entre las emociones que más se han estudiado se encuentran el dolor, el miedo, la alegría y el asco, consideradas emociones primarias. Los estudios sobre el asco, por ejemplo, muestran que la comprensión real del asco ajeno no se basa en inferencias o asociaciones de carácter cognitivo, sino que se producen por activación de la región cerebral denominada ínsula, del mismo modo que se activa cuando el sentimiento de asco es propio. Esto se confirma para el resto de emociones primarias, la activación de neuronas espejo se produce al sentir la emoción y al ver cómo se le provoca a otra persona.

La comprensión inmediata, en primera persona, de las emociones de los demás que permiten las neuronas espejo constituye el requisito previo para el comportamiento empático en las relaciones interpersonales. Es una condición necesaria, pero no suficiente para emitir una respuesta empática. Para que esta se dé, debe existir, además, la capacidad de tomar la perspectiva del otro o el deseo de atender a su situación emotiva, expectativas, etc. (habilidades cognitivas y destrezas).

2.3. El camino hacia la empatía

Es posible entender la empatía como un proceso que se origina a partir de unas condiciones fisiológicas determinadas que, como consecuencia de la formación de una actitud mediante la socialización y la adquisición de experiencias, deviene en una respuesta de acción orientada al bienestar de otra persona o personas. Quizás esta es la manera en que se podría entender la empatía profesional o la empatía en trabajo social. La metáfora que plantea Frank de Waal (2011) resulta ilustrativa. “La empatía es como una matrioska.

La capa interior es la correspondencia de estado o contagio emocional; encima la preocupación por otros o consolación y en la capa superior la adopción de perspectiva o ayuda orientada” (p. 266).

En una primera fase predominan las emociones, como corresponde a la configuración fisiológica del cerebro que, como hemos visto, permite sentir de manera aproximada, a través de las neuronas espejo, lo que siente otra persona. En una fase posterior, la activación cognitiva a partir de las emociones. Gracias a las ideas, creencias y experiencias, se atribuye un significado a lo que está ocurriendo, y se produce una identificación. Se sigue de una tercera fase en la que hay una separación de las emociones y sentimientos y éstas son identificadas en la persona que tenemos delante. Esto permite la preparación para la acción. La última fase, es la emisión de una conducta de respuesta, de escucha o de acción, que pone de manifiesto esa actitud empática.

Los procesos internos de emoción y reflexión pueden o no ser percibidos por la persona con la que se interactúa, depende del control que cada uno tenga sobre la emisión de conductas no verbales. Sin embargo, la conducta empática, la respuesta, es un proceso evidente para la otra persona, y es lo que le hace considerar empática, cercana y confiable a quien responde.

El autor que más ha profundizado en el proceso empático ha sido Martin Hoffman (2002) quien plantea un esquema que fue bien recibido por la comunidad científica. Según éste, la empatía se inicia con diversas modalidades de excitación afectiva. Comienza con conductas preverbales de carácter automático. Estas son formas de empatía involuntarias que conectan con las raíces fisiológicas de la empatía. Se inicia con la imitación o mímica seguida de la retroalimentación sensorial y, por último, el condicionamiento y asociación directa con una experiencia previa, mediante la cual la observación de un gesto provoca la activación de un recuerdo de una experiencia similar que genera emociones.

Con posterioridad, se producen las conductas cognitivas de excitación afectiva. Entre ellas, las asociaciones mediadas (asociadas a experiencias personales) que consisten en actividades cognitivas que combinan lo afectivo y lo cognitivo. Se asocia lo que se oye decir a otra persona con una experiencia

previa. Esto pone en relación la comunicación no verbal con el lenguaje, ya que se trata de una asociación por medio del lenguaje. Por otra parte, la adopción de roles, proceso cognitivo que ocurre a continuación, supone imaginar lo que siente otra persona y precisa, por tanto, un elevado pensamiento cognitivo. En opinión de Hoffman, la adopción de roles centrada en uno mismo genera más ansiedad empática que si se centra en el otro y puede llevar al egoísmo. El autor lo llama “deriva egoísta” y plantea que, si esto ocurre, puede no generarse respuesta empática.

Tras la excitación afectiva, el proceso continúa con el desarrollo de un sentido cognitivo de los otros. La persona empática comienza sintiendo una suerte de fusión con el otro que se sigue de una identificación o permanencia y deriva en la toma de perspectiva que le permite separarse y hacerse consciente de su identidad personal, diferente a la de la persona que tiene delante. Cuando alguien es consciente de su mismidad es cuando está preparado para asumir la existencia única de la otra persona.

Hoffman reflexiona, asimismo, acerca de la existencia de diversos estadios evolutivos de la empatía en el ser humano. Haciendo un análisis de su desarrollo, plantea una primera etapa de *empatía global*, que supone la existencia de un malestar personal como consecuencia del contagio emocional. Durante el primer año de vida, un ser humano puede sufrir, e incluso duplicar, la emoción que presencia y lo hace de manera involuntaria y no diferenciada. Un segundo estadio, al que llama *empatía egocéntrica*, se produce a partir del segundo año de vida, momento en que los seres humanos son capaces de ofrecer ayuda, pero la ayuda que ofrecen es la que les resultaría reconfortante a sí mismos.

En el tercer año de vida, los menores toman conciencia de que las necesidades de los demás no tienen por qué coincidir con las propias; se da entonces lo que Hoffman llama *empatía hacia los sentimientos de otro*, ocasionándose respuestas más orientadas a la necesidad ajena. Hacia el final de la niñez, el ser humano toma consciencia de que los sentimientos de otras personas pueden no ser propios de un momento concreto, sino que pueden deberse a situaciones pasadas o futuras. En este momento, el ser humano se encuentra en el estadio de *empatía con las experiencias del otro más allá del*

momento actual. De ahí a la *empatía con todo un grupo* hay un paso, ya que las personas preocuparnos, entender y responder de manera empática con respecto a grupos de población como las personas mayores, las personas inmigrantes, etc.

2.4. La empatía profesional en las relaciones de ayuda, orientadoras y terapéuticas

Desde las teorías psicoanalíticas de Sigmund Freud hasta el *role-taking* de George H. Mead, pasando por el *role-playing* de Jacob L. Moreno, las teorías de Carl Rogers o Robert Carkhuff y la Gestalt de Fritz Perls, la empatía es considerada una cualidad imprescindible en cualquier relación orientadora y en la relación de ayuda.

En el ámbito de las profesiones de ayuda se supone que la empatía es la capacidad de ser sensible, comprender los sentimientos, experiencias y significados del otro sin que hayan sido comunicados de manera explícita. Se considera por tanto, que ha de ser una cualidad, capacidad, habilidad o destreza que profesionalmente se ha de incluir en la relación con el paciente o cliente. Sin embargo, para Carl Rogers la empatía está determinada por convicciones, necesidades, actitudes e intereses hondamente radicados en la organización de la personalidad humana. Es, por tanto, actitud e incluso rasgo de personalidad.

Siguiendo a Manuel Marroquín (2002), la empatía parece comprender diferentes grados que van desde un nivel mínimo de empatía esencial que nos permite percibir el estado anímico de una persona, hasta la empatía relacional que consiste en una empatía de corte terapéutico que tiene en cuenta el proceso interactivo que se produce entre profesional y cliente.

Respecto a la empatía profesional, ha sido considerada, en ocasiones, como un requisito previo al establecimiento de una relación de ayuda, de corte terapéutico, considerada curativa en sí misma. Su importancia como variable de intervención, tal como ahora se entiende, la constituye como elemento central del cambio terapéutico que facilita la inmersión en la experiencia del otro (Mearns y Thorne, 2000).

En sus primeros trabajos Carl Rogers (1957, 1978, 1981) planteaba su modelo de terapia no directiva, y no mencionaba de manera explícita el término empatía. Posteriormente, cuando presenta su terapia centrada en el cliente, es el momento en que establece las condiciones necesarias y suficientes entre las que ocupa un lugar preeminente la comprensión empática. Estas condiciones necesarias y suficientes, empatía, aceptación positiva incondicional y congruencia, no fueron consideradas por Rogers como técnicas o conductas, sino más bien como actitudes del terapeuta eficaz.

Técnicas como el reflejo, la paráfrasis, la reformulación, etc., son importantes para el desarrollo de la relación de ayuda, pero como instrumentos que permiten manifestar la empatía, no como fines en sí mismos. La empatía va mucho más allá de la técnica, la habilidad o la destreza. Se trata de “un genuino interés por penetrar en el mundo privado de la persona, desarrollando un sentido de cómo sería el estar dentro de ella misma, es decir un cierto sentido del ‘nosotros’ entre terapeuta y cliente” (Marroquín, 2002, p. 429).

Rogers insiste en la importancia de considerar el mundo privado del cliente como si fuera propio, pero sin perder nunca esa cualidad de “como si”. En opinión de Karen Gerdes, Elisabeth Segal y Cynthia Lietz (2010) esta definición de Rogers ya presagiaba que conceptos como la autoconciencia y la conciencia del otro jugarían un papel crítico en la configuración de la empatía. Si se pierde esa condición de “como si” se puede llegar a la identificación. Con posterioridad, Rogers (1975) escribió que la empatía era un proceso y lo que ese proceso implicaba.

Significa penetrar en el mundo privado perceptual de la otra persona y familiarizarse completamente con él. Implica ser sensible, momento a momento, a las cambiantes intencionalidades que fluyen en esa persona. Significa vivir temporalmente en su vida, moviéndose por ella con delicadeza, sin enjuiciarla, captando detalles de los que el otro apenas tiene conciencia (...) Implica comunicar lo que el terapeuta percibe del mundo del otro al observar con mirada clara y valiente elementos ante los que el individuo en cuestión siente miedo. Significa, frecuentemente, verificar con el otro la corrección de tales percepciones y sentirse guiado por las respuestas que recibe de él (p. 4).

Gran parte de las investigaciones realizadas acerca de la empatía se han hecho en el ámbito de la psicoterapia a partir de las teorías de Rogers, analizando el impacto clínico de la adopción de una actitud empática, sin embargo sus conclusiones son extrapolables a otros ámbitos profesionales, como el trabajo social.

Con posterioridad a Rogers, su discípulo Robert Carkhuff (1969) plantea una perspectiva algo distinta, ya que considera que la empatía no es un proceso interpersonal ambiental, sino una destreza específica. El trabajo de este autor sentó las bases para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades y destrezas profesionales de comunicación en profesionales de la ayuda. Sus escalas de valoración de las destrezas para la relación de ayuda fueron empleadas durante mucho tiempo y aún son utilizadas como referencia en varias obras consultadas (Marroquín, 1991; Madrid, 2005; Bermejo, 2012).

Las ventajas de la comprensión empática del profesional en la figura de la persona ayudada hacen que ésta se sienta valorada, comprendida en profundidad, que perciba al profesional como una persona profundamente comprensiva y que se sienta aceptada y estimulada. Además, la persona que pide ayuda quiere encontrar en el profesional una persona colaboradora que le acompaña y con quien comparte una tarea común. Esta persona se encuentra consigo misma y se hace consciente de cómo se siente, piensa y experimenta.

Un sujeto al percibir que una persona co-experiencia con él cosas relevantes para sí, y le acepta, siente inicialmente alivio de su soledad y gradualmente una comunión segura con la persona y con lo que este sujeto percibe que esta persona representa (Van Kaam, 1959, 68).

Por otra parte, la comprensión empática favorece y estimula la autoconfrontación. Esto ha sido confirmado por diversas investigaciones entre las que destacamos las de Helmmut Bommert (1976); Shalom Schwartz (1978) y Reinhard Tausch y Anne-Marie Tausch (1987). Otra de las ventajas de la comprensión empática, unida a la confrontación, es favorecer el autodesarrollo y el aprendizaje personal, como ya demostraron Godfrey Barrett-Lennard (1962) y Charles B. Truax (1966).

Ante la ausencia de comprensión empática en el profesional, la persona que pide ayuda puede experimentar resultados negativos. Al no sentirse escuchada, entendida, al sentirse juzgada, puede cerrarse a ese contacto profesional y quizás a otros posteriores. Tausch y Tausch (1987) ilustran esto con fragmentos de conversaciones empáticas individuales en su obra *Psicoterapia por la conversación*.

En lo que respecta al nivel personal, la persona que ha participado en grupos con conversación empática participa más intensamente de los demás y escucha con más atención, percibe a los demás de manera más realista, reacciona de manera más estimulante en los conflictos con los demás y capacita a otras personas para una actitud más empática.

Y parece demostrado que las personas más empáticas tienen mayor flexibilidad cognitiva, mayor capacidad de aceptación de sí misma y de los demás, contemplando todos los puntos de vista ante una situación concreta.

Una mayor empatía facilita la comunicación con los demás, la flexibilidad mental y emocional para adaptarse al momento, la cooperación, el saber priorizar los asuntos a resolver y el hacerlo de modo equilibrado, la capacidad de resolver conflictos y la tolerancia y la comprensión de los demás (Moya, 2014. p. 64).

Se considera que la empatía está relacionada también con la inteligencia emocional y que una mayor empatía y una mayor inteligencia emocional hace sentir más feliz a la persona, o las personas más felices son más empáticas, lo que genera una mayor autoestima y confianza en uno mismo, pudiendo alcanzar el éxito social y laboral.

La persona empática es más cooperativa, ayuda más. Los motivos para la ayuda pueden ir desde el altruismo hasta el egoísmo: “la cooperación y el altruismo humano pueden ir más allá del altruismo recíproco, que supone beneficiar esperando un beneficio a cambio, y de la cooperación basada en la obtención de una buena reputación” (Moya, 2014, p. 113).

Manuel Marroquín, *op. cit.*, nos advierte del peligro de confundir o mezclar la experiencia del profesional con la del cliente, y exhorta a utilizar la experiencia propia solamente con alguna de estas finalidades: profundizar en la

comprensión del cliente, facilitarle la reflexión acerca de su propia experiencia o como base para conectar con el cliente.

Lograr una empatía profesional completa pasa por discernir el qué le está ocurriendo al cliente tanto como el qué está sintiendo, y tratar de experimentar algo similar a lo que éste está experimentando, pero cuidando de no identificarse totalmente. La empatía significa encontrarse con el otro y acompañarle en ese momento.

Sin embargo, como se ha visto anteriormente, no todos los autores atribuyen el mismo significado al proceso de aprehender el mundo interior de otra persona ni existe unanimidad acerca de cómo debe interpretarse el hecho de acompañar en los sentimientos. Parece aceptado que una persona empática es aquella que tiene una buena capacidad de escucha, es diestra en leer pistas no verbales y combina la oratoria con el silencio. Proceder con empatía no significa, pues, estar de acuerdo con el otro ni aprobar su conducta. Significa respetar su posición y aceptar sus motivaciones y deseos. El papel del terapeuta consiste, según Carl Rogers y Mariam G. Kinget (1967) en “captar y reflejar la significación personal de las palabras del cliente, mucho más que en responder a su contenido intelectual” (p 116).

La empatía se diferencia del contagio emocional que se da cuando una persona acaba encontrándose con el mismo estado afectivo que el otro, sin marcar la distancia que observa la empatía. La persona hipersensible se adueña de la situación de la otra persona y proyecta sobre ella su propia reacción emocional. Cuando la resonancia afectiva es demasiado intensa y se produce el contagio emocional, sufrimos con la otra persona y la emoción impide encontrar soluciones o actuar para aliviarlas. Luis Moya (2014) considera que el contagio emocional no lleva necesariamente a la empatía, aunque se puede decir que la precede. Se trata de una forma elemental de empatía que se basa en las interacciones cara a cara y el lenguaje no verbal, de una imitación gestual. Los primeros en hablar de contagio emocional fueron Elaine Hatfield y colaboradores en 1992. Para estos autores, el contagio emocional consiste en captar y absorber las emociones ajenas y puede dar lugar, si no existe la separación oportuna, a la fatiga por compasión, al desgaste por empatía o el síndrome de *burnout*. Esto es el resultado inevitable

de una invasión emotiva progresiva que se traduce en un sentimiento de impotencia, cólera y estrés invasivo.

Babette Rothschild (2009) analiza estas cuestiones, así como el trauma vicario, y propone un modelo de “ayuda para los profesionales de la ayuda” que se basa en la observación por parte del profesional de sus propias señales corporales con el fin de analizarlas y bloquearlas cuando es necesario para mantener en equilibrio su salud mental. La autora considera que existe una empatía somática, apoyándose en el concepto de señalador somático de Antonio Damasio (2015) según el cual el cuerpo recuerda afectos positivos o negativos de algunos acontecimientos, aunque no recuerde qué los produjo. El modelo de Rothschild plantea que la empatía puede iniciarse por señaladores somáticos, constituyéndose un proceso que involucra lo somático y lo cognitivo: cuerpo, mente y cerebro. Si el profesional no se observa y no comprueba la presencia de empatía somática, si ésta se manifiesta de una manera inconsciente, puede existir el riesgo de verse afectado por los estados emocionales de sus clientes y caer en la fatiga por compasión, el trauma vicario o el síndrome de *burnout*.

Es preciso reparar en la importancia de la regulación emocional frente al contagio emocional. La capacidad de recibir e interpretar señales emocionales es imprescindible para sobrevivir y, en opinión de Karen Gerdes (2011) trasciende culturas o etnias, sin embargo es necesario aprender a regular esas emociones que se sienten o se producen de manera involuntaria y automática, para que no afecten a la relación profesional.

Toda persona tiene su propio mundo de vivencias internas. Cada una percibe la realidad de un modo distinto a las demás, y eso influye en cómo asigna significados a las cosas o hechos y cómo actúa respecto a ellos. “Con frecuencia olvidamos que cada persona vive en su mundo de vivencias interna exclusivo y que éste es realidad para ella” (Tausch y Tausch, 1987, p. 32). Sólo ella puede decir qué siente, qué experimenta y qué percibe. La comprensión empática profesional que no juzga, requiere la escucha sensible y atenta, no valorativa, del mundo interior de la otra persona y la comunicación a la otra persona de lo que hemos comprendido de su mundo interior, tal y como ella lo vive.

Si un profesional comunica a su interlocutor o interlocutora cómo ha entendido su mundo interior, sin valoraciones, con solicitud y aceptación, esta persona se siente profundamente comprendida, se siente acompañada, experimenta la aceptación y se encuentra más cerca de sí misma comprendiendo mejor su mundo interior y sus experiencias, y siendo capaz de esclarecerlas. Para que esto ocurra la trabajadora social, agente, terapeuta, etc., evita la actitud directiva, la instrucción, la interpretación, la amonestación, el consejo, la desaprobación y la opinión propia.

La comprensión empática no consiste en manifestaciones superficiales y puramente retóricas (...) Tampoco se pretende analizar, diagnosticar ni ofrecer explicaciones causales ni interpretaciones intelectuales del mundo vivencial de la conducta de otra persona. No es una valoración del mundo de las vivencias internas del otro. Tampoco se trata de influir en el contenido de su conducta y su pensamiento, ni de lograr cambios mediante una manipulación secreta (Tausch y Tausch, 1987, p.34).

Con la excepción de la escuela conductista, se puede afirmar que las escuelas de psicoterapia admiten la empatía como parte integrante del proceso terapéutico y como ingrediente constitutivo de la eficacia profesional. Es el caso de Robert Carkhuff, quien afirma que sin empatía no hay base para la ayuda, ya que en ella se apoyan el uso adecuado de las otras variables que intervienen en la resolución de los problemas del cliente.

La habilidad del asesor para comunicarse a altos niveles de comprensión empática parece comprender su habilidad para permitirse a sí mismo experimentar la fusión con la experiencia del asesorado, reflexionar sobre esta experiencia mientras suspende sus propios juicios, tolerar su propia ansiedad y comunicar esta comprensión al asesorado (...) es la manera del asesor no su teoría o técnica lo que fomenta el crecimiento (Carkhuff, R. y Berenson, B.G., 1977, p. 9).

La empatía es un elemento central del cambio terapéutico que facilita un genuino encuentro personal y también la inmersión en la experiencia única de la otra persona, es un proceso de interacción que se orienta a conocer y

entender a otra persona con el fin de facilitar su desarrollo, su crecimiento personal y su capacidad para resolver sus problemas (Mearns y Thorpe, 2000; Bohart y Greenberg, 1997).

Como actitud la empatía lleva a una persona a intentar comprender el mundo interior de otra. Los mensajes percibidos encuentran eco en su interior y eso le facilita la comprensión, manteniendo la atención centrada en la persona del otro (Brazier, 2014, p. 48).

Empatía profesional es comprender los pensamientos, emociones, necesidades, contradicciones de la persona que tenemos delante. Pero no es suficiente con comprenderle, también hay que ser capaz de transmitirle esta comprensión. José Carlos Bermejo (2012) considera que el desarrollo de este tipo de empatía comporta un gran esfuerzo personal y constituye un aprendizaje existencial además de cognitivo.

La empatía profesional es un proceso que incluye elementos cognitivos y afectivos, así como comunicativos o conductuales, que constituyen su parte visible. La empatía profesional es un proceso intencional que puede ser activado voluntariamente de manera consciente. No requiere vivir las emociones del otro, ni siquiera requiere que ese otro te caiga bien. “Supone evitar la proyección del significado e intentar captar la experiencia ajena mirando desde donde mira el otro” (Bermejo, p. 23).

Tausch y Tausch (1987) diseñaron una escala general para evaluar la comprensión empática profesional no valorativa. Utilizaron grabaciones sonoras de interacciones reales para validarla y construyeron un instrumento que hoy se continúa usando. La escala recoge los extremos de incomprensión/comprensión empática total y nos orienta acerca del proceso que se produce en el o la profesional y la manera en que éste se manifiesta.

Tabla 1

Escala de comprensión empática de Tausch y Tausch

No existe comprensión empática			Total comprensión empática			
Una persona no acoge favorablemente las manifestaciones de la otra persona			Una persona capta en su totalidad las vivencias afectivas y los significados manifestados por su interlocutor			
No acoge las vivencias afectivas expresadas por la otra persona o que se encuentran ocultas detrás de su conducta			Se da cuenta de lo que significan las manifestaciones o la conducta para la otra persona			
Entiende a la otra persona de manera claramente distinta a como ésta se ve a sí misma			Entiende al otro tal como éste de se ve a sí mismo en aquel momento			
Parte de un punto de referencia preconcebido que excluye totalmente el de la otra persona			Comunica a la otra persona lo que ha entendido de su mundo interior			
No manifiesta nunca que conoce los sentimientos periféricos expresados abiertamente por la otra persona			Le ayuda a ver el significado de lo que él mismo ha manifestado			
Se encuentra distanciado de lo que la otra persona siente, piensa y dice			Se encuentra cerca del otro en lo que se refiere a lo que éste siente, piensa y dice			
No se ocupa de las vivencias afectivas manifestadas por la otra persona o les resta importancia, haciendo referencia a contenidos vivenciales afectivos de la otra persona manifiestamente menos importantes			Expresa los contenidos y los significados sentidos por el otro con la misma intensidad con la que pudo haberlo hecho éste			
Sus acciones y medidas no se ajustan al mundo interior de la otra persona, pasan por alto los sentimientos y las necesidades internas de ésta			Las acciones y medidas emprendidas por el asistente se ajustan a la vivencia personal de la otra persona			
No existe comprensión	1	2	3	4	5	Comprensión total

Fuente: Tausch y Tausch (1987) Psicoterapia por la conversación

Otros instrumentos para medir la capacidad de respuesta empática profesional son la escala de Carkhuff (1967) y el *Relationship Inventory* de Barrett-Lennard (1966) que piden la opinión y percepción de la persona que recibe la ayuda. Midiendo esta percepción de comprensión empática profesional y la evolución posterior de la persona cliente, Barrett-Lennard constató la utilidad de la comprensión empática en los procesos de mejora.

Hasta esos momentos, el término empatía se ha explicado de un modo ambiguo y las medidas han tenido alcances limitados. En medición de la empatía en personas no profesionales, la medida más utilizada ha sido el Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1983), un autoinforme que

incluye dimensiones afectivas y cognitivas, pero no contempla las aportaciones de la neurociencia. No existe aún un número suficiente de experimentaciones con mediciones fisiológicas.

CAPÍTULO 3

EMPATÍA Y TRABAJO SOCIAL

3.1. El concepto de empatía en la literatura del trabajo social

En opinión del etólogo Frank de Waal (2011) la empatía humana puede convertirse en algo muy desagradable si el bienestar ajeno no es de nuestro interés. El trabajo social es una profesión que se ocupa del bienestar de las personas, grupos, comunidades y sociedades en general, y que utiliza la relación de ayuda como elemento central de su desempeño. En el marco de esta relación, la empatía se convierte en un elemento imprescindible para entender, comprender y ayudar a otra persona.

Hablar de empatía en trabajo social, pasa por mencionar a Carl Rogers. Este psicólogo norteamericano, creador del enfoque centrado en la persona, trabajó directamente durante años con trabajadoras sociales del ámbito psiquiátrico. Recibió influencias de ellas, sus conocimientos y su práctica profesional y, a su vez, ejerció grandes influencias sobre el trabajo social. Cuando Rogers (1978b) habla de la empatía la considera uno de los tres elementos necesarios y suficientes para la relación de ayuda. La define como el acto de “Percibir el mundo interno de significados privados y personales del paciente como si fueran los propios, pero sin nunca perder la cualidad del “como si”, esto es la empatía, que parece esencial para una relación promotora del crecimiento” (p. 125).

Pero ya antes de que el trabajo social reflejara en sus textos la influencia rogeriana, algunas figuras relevantes de la disciplina habían hecho mención a la especial importancia para el ejercicio de la profesión de lo que hoy llamamos empatía y que en aquellas fechas se denominaba simpatía, comprensión o aceptación.

La pionera del trabajo social con casos es Mary Richmond quien, a través de sus obras *Social Diagnosis* (1917) y *What is Social Casework?* (1922) expone nociones sobre la individualización, el diagnóstico que parte de una

atención centrada en factores sociológicos y la importancia de la relación persona a persona. Representó la aportación más importante a la teoría del trabajo social hasta los años 1930. Richmond ya planteó en su obra la importancia de la comprensión simpática de los clientes, tras estudiar los efectos de las acciones acometidas por los *friendly visitors* en las organizaciones caritativas.

Posteriormente, la influencia de las teorías psicodinámicas sobre el trabajo social contribuyó a que se planteara la importancia de buscar el significado profundo de las señales cognitivas y afectivas que la persona que pide ayuda transmite y no quedarse en el valor nominal de las palabras que expresa. Con la irrupción de Sigmund Freud en el panorama científico y su influencia en las ciencias sociales del momento, el trabajo social desplazará su interés de lo económico y sociológico a lo psicológico y emocional, apareciendo dos Escuelas que plantearán dos enfoques distintos para comprender al cliente.

Por un lado, la Escuela Dinámica o Diagnóstica que derivará su filosofía de la Teoría de la Personalidad formulada por Freud y sus seguidores. Esta corriente del trabajo social supuso la comprensión de la persona y su situación en el marco de la relación trabajador social-cliente, adquiriendo gran importancia las técnicas de comunicación y relación como medio para que la persona aprenda a ayudarse a sí misma y para comprender la conducta humana, las necesidades que la persona tiene para desenvolverse en su medio y cuáles son los procesos evolutivos, los mecanismos de defensa, así como la importancia de la aceptación y la afectividad.

Representantes de la Escuela Diagnóstica, como Amy Gordon Hamilton (1992) o Florence Hollis (1972) dirigieron su atención hacia elementos relacionados con la empatía, como la aceptación y la comprensión, en su esfuerzo por obtener una mayor sintonía con la mente del otro. Este concepto de empatía ofrece a los trabajadores sociales la posibilidad de distanciarse de la simpatía, que supone una mayor identificación y que puede derivar en resultados negativos para los profesionales como la fatiga por compasión o el síndrome de *burnout*.

Hamilton entiende la relación profesional como un proceso terapéutico y educativo, condicionado por el empleo que el cliente haga de esta relación, teniendo en cuenta sus necesidades emocionales, las metas del tratamiento, el medio ambiente en el que vive y las funciones de la entidad donde actúa el trabajador social. Su interés por lo individual junto a lo ambiental y lo social llevó a que su enfoque fuera denominado como Modelo Psicosocial en trabajo social.

Por otra parte, la Escuela Funcional en el trabajo social con casos tuvo su origen en la Universidad de Pensilvania, como reacción ante lo que consideraban determinismo y mecanicismo de la psicología freudiana, buscando un punto de vista más optimista respecto al hombre y su destino. Se basaba en la “terapia de la voluntad” de Otto Rank y veía al individuo como sujeto que posee una voluntad capaz de mantener el control de crecimiento y que no se detiene, sino que continúa mientras dure su existencia humana. Los trabajadores sociales funcionalistas creen más conveniente trabajar en la psicología del crecimiento, que en los problemas como patología que el individuo puede sufrir debido a su oposición constante a los condicionamientos que la vida le impone. Centran en el cliente el foco del cambio y atribuyen al trabajador social la tarea de ayudarlo a exteriorizar sus posibilidades, permitiéndole expresar al máximo sus capacidades y orientándolas a ese cambio.

Autoras de la Escuela Funcional como Jessie Taft (1944) y Virginia Robinson (1930) manifiestan su profundo compromiso con la relación profesional como proceso continuo de apoyo al crecimiento y al cambio del cliente. Ya Rank defendió que la relación de ayuda estaba marcada por una acción mutua, del tipo enseñanza-aprendizaje, aunque no recíproca como la amistad. Las autoras funcionalistas consideran que la relación es de gran importancia para hacer emerger la afirmación del sí en el proceso de cambio y que la actitud de comprensión empática del profesional es prioritaria para conseguir este objetivo. Entienden al profesional del trabajo social no como responsable del diagnóstico, ni del resultado de la relación, sino como facilitador del proceso, por lo que el diagnóstico debe ser construido junto a la persona y con su colaboración.

Posteriormente, el trabajo social con casos sigue evolucionando y desarrollándose, con las aportaciones e influencias de distintas teorías psicológicas, sociológicas y antropológicas, dando lugar a nuevos enfoques, escuelas y modelos de actuación, como la Resolución de Problemas de Hellen Harris Perlman (1980). Según la autora, sólo cuando sus sentimientos son expresados, o cuando el trabajador social consigue liberarlos y responde a ellos de una manera receptiva, atenta y comprensiva se vierte la carga emocional entre cliente y trabajador social y entonces se inicia la relación, que puede tener valor terapéutico. Perlman escribió acerca de esa conexión especial entre profesional y cliente, a la que ella llamó simpatía y que hoy conocemos como empatía:

La relación del *casework* se inicia en el momento en que el cliente de participación en su problema y el especialista en *casework* demuestra que simpatiza con el cliente y que, al propio tiempo, posee la competencia profesional necesaria para tratar el problema (1980, p. 97).

La idea de empatía se menciona en todas las obras de referencia, en ocasiones mediante la utilización confusa del término simpatía como sinónimo de empatía, y se va convirtiendo en una habilidad esencial para la intervención de los trabajadores sociales.

En la década de 1960 la profesión incorpora la teoría de la psicología del *self* en su base de conocimientos para la práctica directa, fortaleciendo la comprensión de los efectos beneficiosos de la empatía. Autores como Donald Winnicott (1965) o Heinz Kohut (1959) impelen a los profesionales a “sentir con” sus clientes para comprenderlos en profundidad y ayudarles. Esta comprensión pasa por sentir las emociones del cliente como si fueran propias.

El Humanismo ejercerá, por su parte, una enorme influencia sobre el trabajo social. Según Douglas A. Bernstein y Michael T. Nietzel (1982) los modelos humanistas se caracterizan por la importancia concedida a la percepción subjetiva del mundo como determinante fundamental de la conducta; la afirmación de que cada persona posee de manera innata un potencial de crecimiento o desarrollo orientado hacia metas positivas; la consideración de la persona como sujeto independiente y plenamente

responsable de sus actos; y la convicción de que sólo comprendemos a la persona cuando nos podemos situar en su lugar para percibir el mundo desde ella misma. Por otra parte, una característica de los modelos humanistas es que la intervención se suele centrar en el aquí y ahora de la experiencia actual e inmediata, concediendo poca importancia a los antecedentes históricos y a las intervenciones directivas.

Al trabajo social le interesa, como a estas teorías, la totalidad de la persona, incluyendo lo fisiológico, lo cognitivo, lo conductual, lo emocional, lo verbal y lo no verbal. Coincide con ellas también en otros aspectos como la necesidad de aumentar el autoconocimiento del terapeuta y del cliente, así como en el uso positivo de la relación con fines de crecimiento y maduración personal.

En el momento actual, la literatura de trabajo social se muestra de acuerdo con la premisa de que la empatía requiere que las personas que ejercen la profesión entiendan los sentimientos y las circunstancias de las personas para quienes trabajan, así como los significados que éstas atribuyen a su realidad. La concepción moderna de empatía en el ámbito del trabajo social anglosajón está de acuerdo con la definición que hace Robert L. Barker (2003) en *The Social Work Dictionary* “The act of perceiving, understanding, experiencing and responding to the emotional state and ideas of another person”⁶ (p.141). Esta es la acepción que encontramos mayoritariamente en la literatura británica y norteamericana.

Otros diccionarios (Arredondo, 2010; De Lucas y Arias (2010); Fernández, de Lorenzo y Vázquez, 2012; Harris y White, 2013) definen la empatía como una capacidad, actitud, reacción vicaria o habilidad, respectivamente, no existiendo consenso, tampoco en el trabajo social, acerca de este concepto.

En España, autoras como Teresa Zamanillo (1999) plantean, desde una perspectiva crítica, que el objeto del Trabajo social viene dado por “todos los fenómenos relacionados con el malestar psicosocial de los individuos

⁶ “El acto de percibir, entender, sentir y responder al estado emocional y a las ideas de otra persona”.

Barker, R.L. (2001) *The Social Work Dictionary*. 5th Edition. Washington D.C., National Association of Social Workers

ordenados según su génesis socioestructural y su vivencia personal o el significado que el individuo les atribuye” (p.29). Si se apoyara sólo en el malestar personal, el enfoque sería psicológico y el objetivo sería la adaptación de la persona; si se fijara exclusivamente en el malestar social, el enfoque sería sociológico y el objetivo sería el cambio en las estructuras que generan dicho malestar. Zamanillo tiene en cuenta la consideración simultánea de razones objetivas y subjetivas, para situar el objeto en el plano de lo psicosocial que es el punto de inserción entre el individuo y su medio. Al detenerse en las percepciones de la persona y en el significado que ésta da a su realidad como parte fundamental de ese malestar sobre el que intervenimos, nos pone en la línea de reflexionar acerca del tipo de relación profesional que es necesario establecer para lograr la comprensión empática de esos significados y sentimientos. El entramado estructural, la sociedad misma, contribuye a definir esa relación como hermética, distante, basada en protocolos y normas, lo cual se aleja del encuentro y el establecimiento de la empatía.

3.2. Empatía versus simpatía en el ejercicio del trabajo social: el manejo de las emociones

Partiendo de la premisa de que los profesionales del trabajo social tienen interés en el bienestar del otro, es primordial señalar la importancia que tiene la tendencia a la empatía en esta profesión. El trabajo social busca movilizar a la persona, promover su capacidad para enfrentarse a las circunstancias sobrevenidas y que le generan sufrimiento. Para ello, recurre a estrategias de motivación, de contención, de promoción de las relaciones familiares o de la red social, así como de integración en el medio habitual del cliente. Se orienta hacia al ser humano, hacia su potencial de recursos propios, ya que la persona puede estar bloqueada, y cuando es necesario, hace uso de las prestaciones y los servicios sociales, así como los apoyos del entorno, que están ahí para ser movilizados. Ayudar a alguien que puede estar paralizado, pasa por conectar con él, por comprenderle empáticamente en su situación.

La comprensión empática requiere actividades de carácter cognitivo, mas existe otra dimensión de la empatía que tiene que ver con la experiencia o la habilidad de identificar de manera precisa la propia experiencia del

profesional. Rogers (1957) considera que como profesional debes llegar a “sentir la ira, el temor o la confusión del cliente como si fuera tuya, pero sin que tu propia rabia, temor o confusión queden ligados al cliente” (p.98).

En opinión de Francisco Idareta (2011) quienes ejercen el trabajo social “intelectualizamos nuestro acercamiento al otro, lo abordamos racionalmente, lo que impide que lleguemos a sentir con él ese sufrimiento que lo hace único” (p. 94). Tratando de evitar esto, el autor plantea la adopción de una ética levinasiana aplicada al Trabajo social. Según la misma, se trataría de “ir más allá del ser” estableciendo la primacía del cliente o usuario, actitud contraria al paternalismo. Supone captar los aspectos emocionales del cliente sintiéndole; a continuación se le categoriza para, finalmente, descategorizarle. Esto es lo que se hace cuando se da una respuesta empática, se conecta emocionalmente con el otro, se siente al otro y posteriormente, el profesional se aleja, elaborando cognitivamente esas sensaciones y sentimientos, para devolver una respuesta. Según las propuestas de Idareta, el profesional personaliza al cliente manteniendo a la vez una actitud crítica con su sufrimiento y también con la propia intervención profesional, empleando las nociones de sensibilidad y vigilancia propuestas por Emmanuel Lévinas.

Se puede decir que el profesional del trabajo social “está con” o acompaña a la persona. Cuando hablamos de ese “estar con”, hacemos referencia a cuatro dimensiones del fenómeno: una dimensión afectiva, que supone sentir; una dimensión cognitiva, que supone pensar; una dimensión instrumental, que supone responder y una dimensión corporal, que supone tocar. Todo esto genera intimidad entre dos personas. En las relaciones personales es muy probable que una respuesta empática pase por abrazar, acariciar o besar a la otra persona, expresando con el cuerpo emociones y respuestas. Sin embargo, en la relación profesional solo se suelen usar las tres primeras. Cuando alguien siente que otra persona ha captado lo que pasa por su mente -emocional y cognitivamente- surgirá el sentimiento de intimidad (Bleichmar, 1999). El que lo capta es consciente de la separación o distancia entre ambos, de los límites de la relación y también de su utilidad, y el vínculo comienza a constituirse.

La profesora Karen Gerdes (2011), considera que en la literatura de trabajo social se observa una gran confusión en la utilización de los términos simpatía, empatía y lástima y estas inexactitudes provienen de la utilización de los vocablos sin especificar antes cómo deben identificarse, desarrollarse y usarse los conceptos. A la autora le parece oportuno que la empatía y la simpatía se enseñen y se entrenen para garantizar un adecuado uso en la relación profesional y evitar esas confusiones. Un estudio sobre actitudes terapéuticas, (Geller, 2006) concluyó que la lástima es considerada por los profesionales del trabajo social como una emoción negativa y censurable. En la revisión de literatura realizada por Gerdes desde el decenio de 1950, se observa que el término simpatía se ha utilizado para nombrar lo que actualmente se denomina empatía, pues la simpatía, en su máximo nivel, supone una identificación emocional con otra persona, y no la comprensión de su mundo interno y externo.

Un error que se comete a menudo es identificar la empatía con la simpatía o con la facilidad para comprender al otro y caerse bien. Este desajuste del término podría constituirse como factor de riesgo de respuesta al estrés. La empatía requiere la capacidad de separarse emocionalmente para no quemarse, para prevenir la fatiga por compasión o el síndrome de *burnout* (Bermejo et al, 2013), todas ellas manifestaciones comunes en los profesionales de la ayuda.

En este sentido, hace algunos años se propuso el concepto de eempatía, tomado del griego *ekpatheia*, literalmente “sentir fuera”, referido al manejo de los afectos inducidos y el contagio emocional. José Luis González de la Rivera (2004) lo define como “proceso mental de percepción y exclusión activa de los sentimientos inducidos por otros” (p.4). La eempatía no supone frialdad, sino operaciones conscientes que compensan la empatía en personas hiperempáticas. Mientras que la empatía supone, en gran medida, adoptar la perspectiva del otro, la eempatía consiste en ponerse en el lugar propio, es decir, diferenciarse del otro, preservándose del contagio emocional y también de la posible manipulación afectiva. Se hace necesario ejercer la empatía de una manera consciente, regulando nuestra respuesta emocional para no interferir en la toma de decisiones del otro y para fomentar nuestro autocuidado.

En el ámbito del Trabajo social, sólo se ha encontrado literatura que aborde este tema en Estados Unidos y Reino Unido. La empatía es definida por Gerdes (2011) como “una relación interactiva repetida en la que uno de los participantes es capaz de leer y responder las señales emocionales conductuales y cognitivas del otro” (p. 234). Los psicólogos del desarrollo como Nancy Eisenberg (2000) se preocupan por las reacciones emocionales y afectivas, la empatía pura. Sin embargo las trabajadoras sociales, como Karen Gerdes (2011), Cynthia Lietz (2011), Joan L. Mullins (2011) o Elisabeth Segal (2011), están más interesadas en observar los procesos cognitivos y las acciones posteriores a la reacción afectiva.

Siguiendo a estas autoras, el proceso empático biológico comienza con una comunicación “mente a mente” en un acto de mimetismo involuntario. A continuación se produce una resonancia emocional a las señales emitidas por el otro y como consecuencia, emergen otros tres componentes de la empatía: la toma de perspectiva, la conciencia del otro y la regulación emocional. La experiencia empática, sin embargo, se va a ver influida por cuatro factores: la intensidad de la emoción; la relación entre ambas personas, las características personales de la persona que empatiza y el contexto en que se produce la interacción (Gerdes, p. 236).

Estos factores hacen necesario diferenciar empatía interpersonal de empatía social. La empatía interpersonal es la que se produce en la interacción persona a persona, mientras que la empatía social es, a propuesta de Elisabeth Segal (2007, 2011, 2012), aquella que permite comprender a fondo las situaciones de desigualdad y disparidad de grupos sociales afectados por las políticas sociales, con el objetivo de promover cambios que tengan efectos positivos sobre la situación global de las personas. Esta autora ha propuesto un modelo de empatía social propio del trabajo social orientado a las acciones grupales y comunitarias en la búsqueda de la igualdad y mantiene sus líneas de investigación en torno a la exploración de los factores que favorecen este tipo de empatía.

También es necesario diferenciar la empatía de la simpatía para poder entrenar habilidades y destrezas cognitivas necesarias para ser empático.

Diferenciar entre simpatía, empatía y lástima permite implementar nuestras intervenciones. La empatía empodera al otro, la lástima es percibida como condescendencia y superioridad y la simpatía es la expresión de un deseo de arreglar la angustia del otro sin atender a las circunstancias y promoviendo acciones no deliberadas. A continuación se presenta la Tabla que Karen Gerdes (2011) emplea para ilustrar la comparación entre empatía y simpatía en la práctica profesional del trabajo social.

Tabla 2

Comparación entre empatía y simpatía en trabajo social

Característica	Empatía	Simpatía
	Sentir lo que el cliente siente y saber lo que el cliente siente. El intercambio afectivo con autoconciencia o conciencia del otro, la regulación de las emociones , y la toma de perspectiva (Decety y Moriguchi, 2007; Gallese, 2007)	Una reacción o una mayor conciencia de la angustia del cliente o situación (Black, 2004; Wispe, 1986)
Impacto de la expresión empática o simpática del trabajador social	El cliente experimenta los sentimientos de otra persona hacia él. Alguien comparte o entiende su mundo interno. (Siegel, 2010)	Una expresión de simpatía que no juzga puede consolar a un cliente. Una expresión torpe de simpatía puede ser experimentado como un cliché (Clark, 2010)
Los trabajadores sociales impulsan a tomar medidas	La regulación de las emociones, la conciencia, y la toma de perspectiva permite al trabajador desconectar de la parte afectiva y evitar la angustia personal o ansiedad. Por lo tanto, no debería haber ningún impulso inmediato a tomar medidas. La empatía es como la reacción de “enseñar a pescar”. Por ejemplo acciones como dar información y conocimientos promueven el empoderamiento.	Puede haber una urgencia , basada en la ansiedad propia y la del cliente, a hacer lo que sea necesario para aliviar la angustia del cliente. Esto puede conducir a acciones del tipo “dar el pescado”. Por ejemplo, ofreciendo dinero o atención a corto plazo que no ha sido requerida por el cliente.
Emociones o estados que el cliente puede experimentar	Autoeficacia, empoderamiento , competencia , optimismo, resiliencia.	Gratitud , comodidad, Eventualmente podría conducir a la dependencia.

Fuente: Gerdes, K (2011) Empathy, Sympathy, and Pity: 21st-Century definitions and Implications for Practice and Research. *Journal of Social Service Research*, 37 (3) p.237

Cuando se siente y se vive un impulso simpatizador que impele a confortar de inmediato a otra persona o personas, disminuye la atención y aumenta la ansiedad, lo que hace menos probable que se elabore y se ofrezca

una respuesta empática. La simpatía despoja de energía mientras que la empatía es energética porque permite ver a la otra persona como alguien capaz de resolver sus problemas y de este modo, se produce la desvinculación emocional y afectivamente.

Una profesional del trabajo social que esté en peligro de caer en la angustia personal emprende, a menudo, acciones orientadas a aliviar su angustia a corto plazo más que a aliviar la de su cliente a medio o largo plazo. Para evitar la angustia o el malestar personal los trabajadores sociales, como otros profesionales de la ayuda, dicen y hacen cosas que les alivian personalmente pero que no son empáticas y por lo tanto, no producen un avance en la situación del cliente. La respuesta no empática es una respuesta impulsiva que surge por la necesidad de alejar algo que genera un gran malestar.

Si los trabajadores sociales no saben distinguir dónde empiezan y acaban sus emociones, no tendrán la habilidad de distinguirlas de las emociones-espejo afectivas. Si no tienen la capacidad de distinguir sus emociones de las que les provocan sus clientes, se implicarán emocionalmente, perdiendo la capacidad de ayudar y acompañar en procesos de mejora. Parafraseando a Francisco Peñarrubia (1998) no se debe olvidar la importancia de la escucha interna.

La capacidad de gestionar la respuesta afectiva de modo consciente ayuda a evitar el agotamiento emocional y el trauma directo o secundario. Joan L. Mullins (2011) plantea que el *mindfulness* es la técnica más efectiva para incrementar la autoconciencia, ya que se centra en la atención al momento presente, el “aquí y ahora”, además de atender a la experiencia, el “darse cuenta” gestáltico, eliminando juicios y mejorando la paciencia, la concentración y la atención. En su opinión, la conciencia plena también ayuda a maximizar la regulación emocional, reducir la ansiedad y los pensamientos negativos. La actividad más conocida y común del *mindfulness* es la meditación, unida a la respiración controlada y el autodiálogo interno. Otras autoras, como Babette Rothschild (2009) proponen el uso de técnicas de *focusing*, como el reflejo corporal y su inhibición, como medida de autocuidado

profesional. La supervisión profesional como medio de autonocimiento, cuidado y desarrollo de destrezas para el encuentro también constituye un instrumento a tener en cuenta.

Una vez que los profesionales del trabajo social son conocedores de sus respuestas afectivas, que se conocen a sí mismos más profundamente teniendo conciencia de sí, que tienen la habilidad de regularse emocionalmente, que toman la perspectiva necesaria para observar y reconocer a la persona-en-situación que tienen delante, estarán en disposición de tomar decisiones conscientes y actuar.

Las acciones empáticas buscan reconocer los sentimientos de los clientes, sus pensamientos y expectativas, ayudarles a tomar decisiones, motivarles para la acción, y proveerles, si se hace necesario, de los recursos y servicios apropiados basándose en una valoración comprehensiva. La decisión consciente comprende la evaluación de la situación, la valoración de alternativas y el análisis de los pros y los contras.

3.3. Un modelo de empatía para el Trabajo social: la empatía como proceso.

Debido a la complejidad del concepto de empatía, encontramos intentos de crear modelos que integren las distintas dimensiones y procesos que hemos referido hasta aquí. Existe un modelo basado en la neurociencia, que integra los componentes afectivos y cognitivos de la empatía y que se adapta muy bien a la empatía profesional del trabajo social. Es el modelo de Jean Decety y Philip L. Jackson (2004) que plantea la existencia de un proceso empático que requiere la comprensión de emociones y otras situaciones complejas. Se trata de un modelo multidimensional que incluye tres componentes que interactúan para producir la empatía:

- Emoción compartida entre la persona que observa y/o escucha y la persona observada y/o escuchada. Se trata de una acción involuntaria de las neuronas espejo que se produce de manera

automática y que responde a un proceso de percepción-acción que se produce desde el nacimiento.

- Autociencia y conciencia del otro, para diferenciar el sí del otro, a pesar de que pueda producirse una identificación de carácter temporal. Se trata de una acción voluntaria que requiere habilidades complejas para tomar perspectiva que pueden ser aprendidas y entrenadas.
- Flexibilidad cognitiva que necesita de procesos de regulación para poder adoptar la perspectiva de la otra persona. También es una acción que requiere la puesta en marcha de conocimientos y habilidades sofisticadas que precisan entrenamiento y dominio.

De acuerdo con los autores, estos tres elementos se encuentran en constante interacción, de tal modo que, por ejemplo, la emoción compartida sin autoconciencia se convierte en identificación y da lugar al contagio emocional.

Tabla 3

Aspectos subjetivos y comunicativos de la empatía

Experiencia subjetiva	Capacidad comunicativa
Sentir lo que otra persona está sintiendo	Dar respuesta afectiva a la otra persona o compartir el estado emocional de la otra persona
Saber lo que otra persona está sintiendo	La capacidad cognitiva de adoptar la perspectiva de otra persona
Tener la intención de responder con compasión a la angustia de otra persona	Autorregulación emocional para separar los orígenes de los propios sentimientos de los orígenes de los sentimientos de la otra persona
Fuente: Decety, J y Jackson, P.L. (2004) The functional architecture of human empathy. <i>Behavioral and Cognitive Neuroscience reviews</i> , 3 pp.71-100 (traducción nuestra)	

Cada uno de estos componentes se encuentran asociados con un sustrato neurológico concreto. El cerebro reacciona a las experiencias observadas en otras personas desencadenando reacciones neurológicas. Las neuronas espejo se disparan de manera involuntaria. Durante la infancia las neuronas espejo nos ayudan a elaborar un mapa cerebral de gestos faciales y manuales que observamos en los otros (Decety y Lamm, 2006). Estas representaciones compartidas se almacenan en las redes neuronales y, cuando son estimuladas, automáticamente permiten empatizar con o compartir

los sentimientos de otra persona. Gerdes y Segal (2011) utilizan la siguiente metáfora:

Las redes neuronales creadas por el proceso de representación compartida de los gestos, el lenguaje corporal y los tonos de voz son como el *hardware* del cerebro humano. Otras representaciones compartidas, tales como las palabras, se parecen más al *software* (p145).

Así, el proceso de percepción-acción, se sostiene sobre la noción de representaciones compartidas, y consiste en la experimentación de una emoción de la persona observada por parte de la persona que observa, al compartir ambas las representaciones mentales sobre una determinada situación o comportamiento. Percepción y acción se encuentran unidas desde el nacimiento, de manera que la percepción es un medio para la acción y viceversa. Este proceso de percepción-acción es el responsable de ese primer elemento de la empatía al que Decety y Jackson denominan emoción compartida.

Respecto a la comprensión emocional o toma de perspectiva, segundo elemento de la empatía según el modelo que se está tratando, tal comprensión requiere formación y representación explícita de los sentimientos de otra persona como un agente intencional, lo que precisa de cálculos adicionales más allá de los niveles de compartir emociones. La comprensión emocional se refiere al conocimiento consciente acerca de cómo funcionan las emociones. Dicha comprensión incluye el conocimiento de las propias emociones y las de los demás y precisa también de la habilidad de detectar las señales de los sentimientos de los otros, así como los modos de mostrar u ocultar intencionalmente expresiones de emoción al comunicarse con los demás. Para la comprensión emocional es imprescindible que exista una conciencia de sí, que tiene que ver con reconocer las propias emociones, limitaciones y fortalezas; se trata de autopercebirse (London, 2002), de ser capaces de conocerse y autoevaluarse y ser conscientes de la forma en que las palabras que se emplean o los actos que se ejecutan impactan sobre los demás.

De acuerdo con Jean Decety y Kalina L. Michalska (2012) los componentes cognitivos que sostienen la comprensión emocional tienen un

desarrollo más prolongado que los componentes afectivos de la empatía y están relacionados con procesos que tienen que ver con la capacidad de explicar y predecir el comportamiento de otras personas al atribuir estados mentales tales como deseos, intenciones, creencias y emociones a uno mismo y los demás. Esta forma de “leer la mente” adquirida a edades tempranas parece estar relacionada con un alto grado de comunicación entre pares y con el juego de roles.

La autorregulación emocional es el tercer componente de la empatía. Se trata de la capacidad de responder con una gama de emociones socialmente aceptadas, de manera lo suficientemente flexible como para permitir o retrasar reacciones espontáneas, según vaya siendo necesario. La dificultad estriba en que se pueden agotar los recursos disponibles si ponemos excesiva atención en inhibir o reducir una respuesta emocional para evitar ofrecer una información emocional negativa. La regulación de las emociones se reconoce como un proceso interpersonal. Los estudios acerca de la evolución en el desarrollo de la regulación de emociones demuestran que los bebés progresan de una total dependencia a sus cuidadores hacia una mayor independencia. El camino hacia la opción individualista se debe a su progresiva exposición a un círculo mayor de personas durante la adolescencia y la adultez.

La autorregulación de las emociones permite mantener una conexión con los procesos perceptivos que se están desarrollando en el interior de la persona en el momento, hace posible tener acceso a un número elevado de respuestas adaptativas, y, por consiguiente, habilita para mejorar las respuestas, haciéndolas más flexibles y apropiadas. La regulación de las emociones se desarrolla a lo largo de la primera infancia y la adolescencia y es paralela a la maduración de las funciones ejecutivas. La excitación empática es mayor en la infancia que en la juventud o la adultez. Con los años, la maduración de ciertas zonas del cerebro hace que a partir de la adolescencia estemos más propensos a internalizar los valores morales y las normas sociales, integrando de este modo toda la información social y cultural. Entonces, los individuos empiezan a ser más selectivos en sus respuestas emocionales hacia otras personas.

El modelo que proponen para el trabajo social Gerdes y Segal (2010, 2011) se basa en el propuesto por Decety y sus colaboradores (2004, 2006, 2007, 2012) e incorpora la acción empática como parte del enfoque. Los tres componentes que proponen son:

- La respuesta afectiva a las emociones o acciones del otro, que abarca las reacciones físicas involuntarias que se desencadenan ante acontecimientos externos.
- El procesamiento cognitivo de la perspectiva ajena y de la propia respuesta afectiva, es un pensamiento voluntario que interpreta las sensaciones fisiológicas y los pensamientos que son consecuencia de ellas. Incluye tres componentes: la autoconciencia, la flexibilidad mental y la autorregulación emocional.
- La toma de decisión consciente para realizar una respuesta empática, elemento básico para el trabajo social, puesto que requiere que los profesionales se involucren en prácticas que promuevan la justicia social.

De acuerdo con estas autoras, la empatía requiere, no solo sentir y conocer, sino realizar una acción que se basa en estos procesos, afectivo y cognitivo, que muestre una respuesta empática a la persona que tenemos delante. Desde este punto de vista, la conciencia empática del malestar en otras personas debería derivar en acciones, en este caso profesionales, que den respuestas de alivio o modificación de la situación planteada.

Desde la perspectiva del trabajo social, la empatía no es una habilidad, una variable de intervención o una actitud; la empatía es un proceso que culmina en la acción empática o respuesta empática, como resultado del tercer componente de este modelo, la toma de decisiones. Los profesionales del trabajo social actúan a demanda de las personas que les piden ayuda y que esperan una respuesta. Esa respuesta no tiene por qué ser una solución que puede limitar la libertad de sus clientes, ni siquiera una gestión de un recurso para satisfacer una solicitud concreta. Esa respuesta puede ir desde la ayuda para que la persona o personas comprendan su situación y su grado de responsabilidad en la misma, hasta el acompañamiento en un proceso de toma

de decisiones, la capacitación para asumir nuevos roles, el empoderamiento a través del reconocimiento de sus fortalezas, o la simple escucha, además de la movilización de recursos. Las acciones empáticas que realizan los trabajadores y trabajadoras sociales pueden afectar a individuos, grupos, comunidades, organizaciones y a la sociedad en general.

Elisabeth Segal (2007) describe la *empatía social* como la acción que utiliza nuestras experiencias y comprensiones empáticas para promover políticas sociales públicas. La empatía social sería la conjunción de la empatía interpersonal con una profunda comprensión de las desigualdades sociales en el contexto social. Segal (2011) argumenta que para generar transformaciones sociales con nuestras acciones profesionales, los trabajadores sociales necesitan conocer y comprender en profundidad la historia, las creencias, las pautas culturales y las experiencias vitales de las personas que no se identifican o se encuentran al margen de la cultura dominante y/o las normas sociales establecidas. La toma de perspectiva empática es más sencilla cuando las personas con las que se trabaja piensan como tú y han tenido experiencias similares a las tuyas. La dificultad estriba en lograr empatizar con personas que funcionan con otras claves culturales, religiosas, ideológicas, etc.

La literatura especializada ha demostrado que la empatía es un elemento importante para lograr una intervención de carácter positivo. Así, hay investigaciones que confirman que sentir una respuesta empática inhibe el comportamiento antisocial en niños y adolescentes (Hoffman, 2002), inhibe las conductas agresivas (Weisner y Silbereisen, 2003) y promueve un desarrollo personal saludable (Hoffman, 2002). Asimismo, la falta de empatía se ha correlacionado con el acoso, la conducta agresiva, los delitos sexuales y la violencia (Goleman, 2005).

También se ha estudiado la relación entre la empatía profesional en trabajo social y los resultados positivos en los clientes. Peter S. Jensen, Robin Weersing, K.E. Hoagwood y David E. Goldman (2005) hicieron una revisión de 52 estudios sobre tratamientos con menores y concluyeron que la empatía terapéutica o profesional es fundamental para lograr una comunicación adecuada y conseguir resultados efectivos. La empatía parece central tanto

para los resultados profesionales como para los resultados personales del cliente.

Sin embargo, no todas las personas empatizan de la misma manera. Los niveles de competencia cognitiva que permiten la autoconciencia, la toma de perspectiva, la flexibilidad mental, la autorregulación emocional y la toma de decisiones varían de unas personas a otras, ya que son adquiridos mediante aprendizaje, experiencia y socialización. Por otra parte, todos los componentes de la empatía, incluidas las respuestas emocionales, pueden verse afectadas por la salud neuronal de cada persona.

Las respuestas afectivas relacionadas con las neuronas espejo son involuntarias. Todos los procesos cognitivos y la toma de decisiones son conscientes. El componente afectivo, requiere salud y precisión en el funcionamiento neuronal, la falta de empatía se ha vinculado a circuitos neuronales dañados o poco desarrollados. (Decety y Moriguchi, 2007). Sin embargo, se puede ayudar a las personas a crear nuevas conexiones neuronales, a mejorar su capacidad de reflejar de manera efectiva las emociones de otra persona.

Los aspectos cognitivos de la empatía pueden ser estudiados, practicados y entrenados, mediante el uso de técnicas de pensamiento y de acción. La acción empática precisa ir más allá de las respuestas afectivas y cognitivas, requiere la utilización de los valores y principios del trabajo social y de la teoría que oriente nuestra práctica. Los tres elementos del modelo de Gerdes y Segal pueden ser, por lo tanto, enseñados y entrenados en el trabajo social.

3.4. Posibles estrategias para incrementar las competencias empáticas para el trabajo social

El trabajo social es una profesión orientada a apoyar a individuos, familias, grupos y comunidades a mejorar sus condiciones de vida en todas aquellas cuestiones relacionadas con sus interacciones sociales. En estas interacciones intervienen aspectos objetivos, como los acontecimientos y

hechos esperados o inesperados que suceden o aparecen en la vida de las personas, pero también cuestiones subjetivas que tienen que ver con las características personales, fisiológicas, cognitivas, actitudinales, experienciales, de las personas, que interpretan los hechos y acontecimientos de acuerdo con esos particulares parámetros.

La empatía parece, a tenor de lo visto, el proceso idóneo para que los profesionales del trabajo social abarquen tanto los aspectos objetivos, tales como no tener casa, no tener redes sociales, etcétera, como los subjetivos de las situaciones que se plantean profesionalmente e inicien el camino hacia respuestas efectivas. Al hablar de aspectos objetivos y subjetivos se hace referencia no sólo a aquellos que definen la situación de la persona que pide ayuda, sino también a los propios de la interacción que se inicia y se pretende mantener con ella y que es conocida como relación profesional o relación de ayuda. Así, no sólo se conoce y se comprende la situación planteada, sino que también existe la capacidad de apreciar lo que de problemática tiene esta situación para la persona que la vive, el significado que atribuye a los hechos y las emociones y sentimientos que generan en ella.

Por otra parte, se comprende lo que la relación de ayuda supone para la persona, tanto desde un punto de vista formal (horarios, compromisos, etc.) como desde el punto de vista afectivo (solicitud de ayuda, “ponerse en manos” de un profesional, etc.) y se advierte cómo actúa la persona a partir de sus peculiares características fisiológicas, cognitivas y actitudinales; también se analiza cómo se ha de actuar frente a lo que se está relatando, comunicando de manera verbal y no verbal, y cómo hay que situarse frente a esa persona; de qué manera la propia fisiología, los propios conocimientos, capacidades cognitivas, y actitudes influyen en la relación. Se camina hacia el encuentro con el otro con la finalidad de acompañarle en un momento o en un proceso y ayudarle a tomar decisiones.

En el proceso empático se ponen en marcha mecanismos de carácter fisiológico (respuesta afectiva), cognitivo (autoconciencia, toma de perspectiva y autorregulación emocional) y conductual (toma de decisiones para la acción empática). La cuestión a plantear ahora es de qué manera se pueden

incrementar las competencias de los trabajadores sociales para que apliquen de una manera efectiva el proceso empático.

En relación con la respuesta afectiva, de carácter involuntario y fisiológico, es preciso señalar la necesidad de subrayar la humanidad común de todas las personas con la finalidad de aceptar que, tanto los profesionales como las personas que piden ayuda, tienen una configuración fisiológica que les lleva a emitir gestos que, por lo general, escapan a su control. Eso quiere decir que no siempre lo que se ve es una respuesta elaborada que responda a razonamientos previos. En muchas ocasiones, los clientes muestran emociones que se están produciendo en ese momento concreto y que tienen más que ver con el contexto de la relación con el profesional que con los problemas que dice tener y que sufre en su día a día. Es más, esas emociones pueden estar emergiendo sin que la persona que pide ayuda sea consciente de su significado o de la interpretación que el profesional puede hacer. Como profesionales del trabajo social, conocedores de estos procesos neuronales que tienen lugar en el organismo, es importante evitar asignar significados de manera irreflexiva y tratar de conocer qué está ocurriendo en ese momento concreto, qué inquieta, sorprende, entristece o asusta a la persona con la que se trabaja.

Pero las emociones no son patrimonio exclusivo de la persona que pide ayuda. Los profesionales del trabajo social también emiten mensajes de carácter no verbal que indican sus emociones respecto a la información que están recibiendo o la interacción tú/yo que están viviendo. Y esas emociones que se muestran en forma de gestos, son percibidas por la otra persona, quien les atribuye un significado que suele ser de carácter valorativo. Cuando una trabajadora social pone un gesto de sorpresa ante lo que una persona le cuenta, esa persona puede creer que la trabajadora social no ha trabajado nunca con una situación similar, que la situación es muy grave, que la situación es anómala, etc. Esto implica que la persona que pide ayuda valore cuestiones como la experiencia o inexperiencia de la profesional, la gravedad de la situación o sus propias cualidades o (in)capacidades para enfrentar la situación.

Una buena manera de aprender a identificar y controlar las respuestas fisiológicas es observándolas en otras personas y en uno mismo. El hábito de observar al propio organismo y conocer cómo reacciona ante determinados estímulos, permite entender cómo funcionan los de las demás personas y esto ayudará a controlar emisiones, y a no hacer interpretaciones intuitivas y no deliberadas de gestos espontáneos e involuntarios que, si bien pueden estar denotando un estado de ánimo, no es posible saber exactamente a qué se están refiriendo.

Un segundo nivel sobre el que se debe centrar el interés profesional con el fin de plantear estrategias es el que tiene que ver con los procesos cognitivos que interpretan las emociones y las respuestas fisiológicas del organismo.

Entre los mecanismos cognitivos que se ponen en marcha durante el proceso empático, se encuentra la autoconciencia o toma de conciencia del sí. Tener autoconciencia implica percibir conscientemente el estado de ánimo, los recursos e intuiciones propios; saber dónde se está, qué se tiene y qué se necesita para avanzar. El modelo de inteligencia emocional (Goleman, 2005) considera la autoconciencia como el punto de partida básico para sumergirse en la gestión tanto de las emociones agradables como de las desagradables. Gracias a la autoconciencia se pueden conocer las emociones y los sentimientos que generan, valorar qué hacer con ellas y cómo influyen en las decisiones que se toman y en las conductas que se emiten. En este sentido, la autoconciencia actúa como un regulador interno que informa acerca de si los actos y decisiones están o no de acuerdo con los intereses o necesidades. Cuando no se hace caso a las necesidades pueden surgir problemas de salud u otros trastornos de funcionamiento.

En el momento en que se inicia una relación profesional empática, quienes ejercen el trabajo social deberían ser capaces de analizar de qué manera las emociones que están viviendo ante las palabras o la situación de las personas con las que trabajan, pueden influir en sus respuestas y en las decisiones profesionales que toman. Una cuestión como orientar hacia un recurso determinado o realizar un informe para gestionar una prestación puede

estar inspirada por las emociones que, como personas que son, están experimentando, por los sentimientos que viven y que relacionan con experiencias anteriores, personales o profesionales, positivas o negativas, que les empujan a tomar decisiones, en ocasiones, precipitadas. Las relaciones constituyen encuentros entre dos seres que viven, sienten, piensan y actúan. No se debería olvidar la condición humana en el ámbito de la relación profesional, pues las características fisiológicas, psicológicas y sociales de los profesionales también se hacen presentes en el marco del ejercicio profesional. Se puede lograr un incremento de la autoconciencia analizando las fortalezas y debilidades y valorando las necesidades de mejora.

En cuanto a la flexibilidad mental o toma de perspectiva, segundo de los mecanismos cognitivos que se ponen en marcha durante el proceso empático, los trabajadores sociales que se pueden colocar de una manera bastante aproximada en la posición o punto de vista del cliente están mejor equipados para evaluar la situación sin juzgar a la persona y, por lo tanto, para proponer alternativas de acción y trabajar la capacitación de sus clientes con el fin de que mejoren por sí mismos. Para experimentar la empatía en toda su extensión es preciso también, estar bien informados sobre los factores ambientales y el contexto social donde se producen las experiencias del cliente. Pueden existir barreras culturales, económicas, sociales, o una combinación de ellas, que afecten a la situación y a la forma en que el cliente la percibe y la vive.

La toma de perspectiva permite la separación emocional del profesional. Los trabajadores sociales que carecen de autoconciencia y de conciencia del otro y por tanto, no separan sus emociones de las de su cliente o clientes, pueden llegar a convertir los aspectos reflexivos de la empatía en una carga insoportable para ellos. Sin el establecimiento de límites perceptivos, corren el riesgo de experimentar los sentimientos de la otra persona, sea éstos de ira, depresión, ansiedad o alegría, como si fueran sus propios sentimientos. También puede ocurrir que la observación del sufrimiento de la otra persona genere angustia en el observador. Cuando se produce esta “angustia por compasión” los profesionales tienden a identificarse y confundir sus sentimientos, llegando incluso a actuar con el único fin de paliar su propia angustia, malestar o sufrimiento, más que el de la otra persona.

Se observa, por lo tanto, la necesidad de establecer límites entre los sentimientos propios y los de los clientes, y entrenarse en la construcción de fronteras perceptivas con el fin de evitar, como consecuencia de una identificación, proyectar miedos o deseos sobre o dentro de la relación profesional.

La toma de perspectiva permite reconocer la realidad de otra persona, que no tiene por qué coincidir con la realidad propia. Esto supone reconocer la subjetividad y nombrarla, como forma de objetivarla. Muchas veces se objetivan los procesos, pero se olvida que todo pasa por el filtro de las emociones y las experiencias.

El tercer mecanismo cognitivo a señalar, en atención al modelo de empatía para el trabajo social de Gerdes y Segal (2010, 2011) es la regulación o autorregulación emocional. Consiste básicamente en reconocer la emoción, entender su significado en el contexto en que se produce y usar estrategias específicas para reducir su intensidad si esta es excesiva. Mayer y colaboradores (2001) la definen como “la habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones y para resolver problemas en base a ello. También incluye emplear las emociones para realzar actividades cognitivas” (p. 236). Según estos autores, la regulación emocional precisa estar abierto a emociones tanto positivas como negativas; implica también tener conocimientos acerca de las emociones, qué son y cómo afectan, así como contar con la habilidad para reflexionar sobre las emociones propias y las de los otros y aceptarlas, reconociendo su influencia. Por último, requiere la destreza de manejar las emociones propias y las de los demás de una manera equilibrada, sin minimizarlas o exagerarlas.

Las tácticas más utilizadas incluyen el diálogo interno, cambiar la situación incómoda por otra más confortable o familiar, y practicar el control de reacciones físicas y/o verbales. La regulación utiliza en muchas ocasiones el juicio. Se evalúa si la gente “se merece” lo que le ocurre o lo que siente o no. Esto permite regular las emociones propias y encontrar un equilibrio. Puede ocurrir que exista un sesgo hacia aquellos que son considerados dignos de preocupación, pero también pueden existir otro tipo de sesgos en el comportamiento empático. Si desde la infancia se ha sido enseñado y

convencido de que se es diferente de otra raza, de otra nacionalidad, o de otro sexo, eso puede anular, reprimir e incluso inhibir respuestas afectivas empáticas que se podrían tener, ya que se emite un juicio a priori. Esto podría llegar a explicar que la gente sea capaz de presenciar atrocidades. Gerdes y Segal (2010) llegaron a la conclusión de que los aspectos voluntarios de procesamiento cognitivo son parte de nuestra socialización y por lo tanto se pueden enseñar.

Por último la toma de decisiones consciente, que se apoya en las fases afectiva y cognitiva anteriores y que permite orientar la respuesta empática en una dirección. El proceso de toma de decisiones pasa por distintas fases que van desde detenerse a sentir y reflexionar acerca de los sentimientos propios y ajenos, pensar en las opciones existentes y su idoneidad en la situación concreta que se esté tratando, así como el análisis de las consecuencias de la decisión tomada, hasta el elegir entre diversas alternativas, comunicar la decisión de manera asertiva y ejecutar la decisión. Los estudiosos de la Neurociencia como Antonio Damasio (2014, 2015) mantienen que el proceso de toma de decisiones tiene que ver con la maduración fisiológica de la corteza prefrontal -que supone, por lo tanto, una maduración emocional- pero también con la maduración personal basada en conocimientos, vivencias y experiencias.

En el ámbito del trabajo social se ha escrito a menudo sobre las connotaciones éticas de la toma de decisiones (Banks, 1997; Salcedo, 1999; Úriz, 2004, de las Morenas, 2011; Martín Estalayo, 2011; Roncal, 2011; Vicente, 2011; Zamanillo, 2011). Sin embargo no es objetivo de esta tesis profundizar en cuestiones de esta índole, toda vez que lo que interesa de la toma de decisiones es el proceso cognitivo subsiguiente a otros procesos afectivos y cognitivos, que se orienta a la ejecución de una respuesta empática en el marco de la relación profesional entendida como encuentro. Nos referimos a cómo las emociones que siente el profesional influyen en la decisión de dar una respuesta más empática o menos empática; cómo el análisis de sus procesos internos le orientan hacia la identificación –que puede generarle contagio emocional y fatiga por compasión- o hacia la comprensión – que supone crecimiento tanto en el profesional como en su cliente- . Se hace

referencia también a cómo se sitúa un profesional en una relación que tiene como objetivo la ayuda y el acompañamiento.

La toma de decisiones profesionales también es susceptible de aprendizaje. Se puede entrenar mediante el *role-playing* o psicodrama. Son técnicas muy adecuadas pues el trabajador social asume el papel del cliente en situación y su perspectiva. En el caso de la formación universitaria, el uso de estas técnicas permite que los estudiantes experimenten situaciones similares a las que se encontrarán en el futuro, pudiendo entrenarse para una respuesta empática efectiva y exacta.

En el ámbito profesional, la supervisión es un instrumento importante para mantener un nivel de implicación adecuado, reducir el síndrome de *burnout* y cultivar una interacción empática. No se debe olvidar que los trabajadores sociales que poseen grandes capacidades para conectar con los sentimientos de sus clientes tienen, en muchas ocasiones, dificultades para desconectarse de esos estados de ánimo y asumen muchas de las cargas que están tratando de aliviar. Se trata de un aspecto que interfiere en los objetivos profesionales, pues nadie puede ayudar de una manera positiva cuando necesita ser ayudado y se encuentra inmerso en dudas respecto a su realidad o su capacidad. La supervisión ayuda a trabajar los aspectos que mencionados.

En el ámbito educativo, el curriculum formativo de trabajo social no pone atención a los efectos negativos de la empatía. No es habitual que se trabajen técnicas que permitan a los futuros trabajadores y trabajadoras sociales prepararse para evitar el contagio emocional que les llevaría a la fatiga por compasión o al *burnout*. En Reino Unido hay evidencia de que muchos estudiantes llegan a los estudios de trabajo social acarreando experiencias personales como víctimas de eventos traumáticos en el seno de sus familias (Grant, 2013). No se ha encontrado ningún estudio al respecto en nuestro país, sin embargo se considera interesante iniciar líneas de investigación en este sentido, con la finalidad de tenerlo en cuenta en los planes de estudio y en las aulas al trabajar las habilidades de relación y comunicación. En numerosas ocasiones los docentes se hacen preguntas acerca de la idoneidad de abordar

estas cuestiones en el ámbito académico, que constituye un contexto educativo-formativo y no terapéutico.

Adoptar un curriculum emocional del trabajo social permitiría abordar las consecuencias negativas de una respuesta empática inexacta (subjetiva) que puede interferir en el bienestar del profesional y también de los usuarios y que puede provenir de las circunstancias personales del alumnado. Louise Grant (op. cit.) plantea que en Reino Unido hay evidencias de que enseñar a los estudiantes de primeros cursos acerca de las respuestas emocionales y practicarlas provoca un decrecimiento del malestar personal.

La teoría es necesaria para analizar las situaciones y todos los factores que en ella intervienen así como para abordar sus implicaciones e iniciar o aproximar soluciones a problemas, pero también se precisa de la empatía para ser capaces de percibir cómo ve las cosas la persona que pide ayuda, qué gestos, expresiones y comportamientos está mostrando; cuáles son sus palabras, qué tono de voz emplea para decirlas, cuál es el auténtico contenido de su historia.

3.5 La estructura de los estudios de Grado en Trabajo Social en las Universidades españolas.

A lo largo del período 2003-2007, la Universidades españolas trabajaron en red con la finalidad de diseñar, de acuerdo con las directrices europeas de educación superior, los nuevos Títulos de Grado en Trabajo Social. (Pastor y Martínez-Román, 2014)

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que ingresó España supuso una revolución en la percepción de la formación universitaria. Entre los cambios que se produjeron en la comprensión de la nueva Universidad, Carmen Verde (2011) señala la confluencia de los distintos títulos europeos en “estudios comunes” que permitan la movilidad profesional por la Unión Europea; la nueva medida de horas de aprendizaje en créditos ECTS, homologando la duración de los estudios en el nivel internacional; un sistema de enseñanza aprendizaje basado en competencias y el establecimiento de

una formación básica inicial en titulaciones de un mismo ámbito de conocimiento que permite la movilidad entre títulos.

El Grado en Trabajo Social se viene impartiendo con esta denominación en las Universidades españolas desde el curso 2008-2009. Es en este curso cuando la anterior Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, hoy Facultad de Trabajo Social, se convierte en pionera junto a la Universidad de Zaragoza y la Pontificia de Comillas al implantar el Título de Grado activando el primer curso y adaptando a los estudiantes de la antigua diplomatura a la nueva titulación. Si bien los estudios habían comenzado a impartirse en el nivel universitario en 1983, la confluencia española con Europa y la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) planteó la necesidad de introducir cambios en los planes de estudio.

El Libro Blanco para el Título de Grado en Trabajo Social es un informe realizado en 2004 por una comisión constituida *ad hoc* por centros docentes y representantes del ámbito profesional para la convergencia europea en Educación Superior en Trabajo Social, a petición de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Además de hacer un análisis de la situación de los estudios en Europa y definir el perfil profesional de los trabajadores sociales, el Libro Blanco presenta una propuesta de estructura para los estudios, estableciendo los objetivos, competencias y actitudes que los graduados deben alcanzar y proponiendo una distribución de las materias y sus contenidos, así como su correspondiente asignación de créditos.

Un crédito ECTS (*European Credit Transfer System*) equivale a 25 horas de trabajo del estudiante, distribuidos en actividades de carácter teórico, actividades prácticas, tutorías, trabajo autónomo del estudiante y actividades de evaluación en diferentes porcentajes. La Propuesta final del Título de grado en Trabajo Social es de 240 créditos ECTS, lo que suponen 6000 horas de trabajo del estudiante entre materias comunes (156 ECTS) y contenidos propios de cada universidad (84 ECTS)

El Libro Blanco (Vázquez et al., 2004) define un perfil profesional del Graduado/a en Trabajo Social basado en dos tipos de intervención: una intervención directa que incluye actividades profesionales que precisan de un

contacto personal entre el profesional y la persona, familia o grupo de implicados, de tal forma que la relación que se establece entre el trabajador social y el sistema cliente (individuos, familia, grupo pequeño) es un elemento significativo en el cambio de situación, y una intervención indirecta que incluye actividades de estudio, análisis, sistematización, planificación, evaluación, coordinación y supervisión.

La formación actual se encuentra diseñada partiendo del concepto de competencia profesional que, en el caso del Trabajo Social, es definida en el Libro Blanco de la siguiente manera:

(...) se entiende como una interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes movilizados según la característica del contexto y desempeño en que se encuentre el profesional del trabajo social y de la conceptualización diaria que el trabajador social lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes, basado todo ello en los principios éticos del trabajo social. (Vázquez et al., 2014, p.113)

Tras someter un listado de competencias a la valoración de académicos y profesionales del Trabajo Social, el Libro Blanco establece una Competencia General, una serie de Competencias Transversales Genéricas basadas en el Proyecto Tuning⁷ y un listado de Competencias Específicas que han quedado constituidos como referencia⁸ para la elaboración de las Memorias para la Verificación de Título de Grado en Trabajo Social de las diversas Universidades españolas.

En este epígrafe vamos a recoger estas competencias, tal y como se definen en el texto, pues serán las que constituyan la referencia teórica y punto de partida del posterior estudio y análisis cuyos resultados se presentan en el capítulo quinto.

⁷De la mano de las Universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda), en el verano de 2000 surgió un proyecto piloto denominado Proyecto "Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa". El proyecto aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un **sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables**, la adopción de un sistema basado en **dos ciclos** y el establecimiento de un sistema de **créditos**. Su principal objetivo es determinar los puntos de referencia para el establecimiento, a escala europea, de las competencias genéricas y específicas para cada disciplina, en una serie de campos temáticos.

⁸El documento de "Criterios para el Diseño de Planes de Estudio de Títulos de Grado en Trabajo social" aprobado por la Conferencia de Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social en Barcelona el 14 de septiembre de 2007 establece que el Libro Blanco ha de servir de referencia para la elaboración de los Planes de Estudio del Título del Grado en Trabajo Social,

En lo que respecta a la Competencia General, el Libro Blanco establece que

El /la trabajador/a social es un/a profesional de la acción social que tiene una comprensión amplia de las estructuras y procesos sociales, el cambio social y del comportamiento humano, que le capacita para intervenir en las situaciones (problemas) sociales (de malestar) que viven individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, asistiendo, manejando conflictos y ejerciendo mediación; participar en la formulación de las Políticas Sociales; contribuir a la ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los derechos sociales. (Vázquez et al., p. 111)

Por otra parte, establece las Competencias Transversales Genéricas para el Título de Grado en Trabajo Social (Vázquez et al., p. 185-186).:

- CTG1. Resolución de problemas
- CTG2. Habilidades en las relaciones interpersonales
- CTG3. Capacidad de organización y planificación
- CTG4. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar
- CTG5. Capacidad de análisis y síntesis
- CTG6. Compromiso ético
- CTG7. Trabajo en equipo
- CTG8. Toma de decisiones
- CTG9. Razonamiento crítico
- CTG10. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
- CTG11. Adaptación a nuevas situaciones
- CTG12. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa
- CTG13. Capacidad de gestión de la información
- CTG14. Iniciativa y espíritu emprendedor
- CTG15. Motivación por la calidad
- CTG16. Creatividad
- CTG17. Conocimiento de otras culturas y costumbres
- CTG18. Conocimiento de la lengua extranjera
- CTG19. Aprendizaje autónomo
- CTG20. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio

- CTG21. Trabajo en un contexto internacional
- CTG22. Liderazgo
- CTG23. Sensibilidad hacia temas medio ambientales

Cabe mencionar que las competencias genéricas planteadas en el Libro Blanco y basadas, como ya mencionamos, en el Proyecto *Tuning*, constituyen como su nombre indica, objetivos muy generales, y aplicables a diversos campos temáticos, que se desarrollan a través de las competencias específicas a adquirir.

El Libro Blanco define un total de 25 competencias específicas de formación que diferencian al Trabajo Social de otras disciplinas y profesiones. Estas competencias han sido clasificadas y desarrolladas en seis grandes grupos:

GRUPO I. Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.

CE1. Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.

CE2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.

CE3. Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.

GRUPO II. Capacidad para planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y con otros profesionales.

CE4. Responder a situaciones de crisis valorando la urgencia de las situaciones, planificando y desarrollando acciones para hacer frente a las mismas y revisando sus resultados.

CE5. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de los mismos y mejorar las condiciones de vida a través de la utilización de los métodos y modelos de trabajo social, haciendo un seguimiento con regularidad de los cambios que se producen al objeto de preparar la finalización de la intervención.

CE6. Preparar, producir, implementar y evaluar los planes de intervención con el sistema cliente y los colegas profesionales negociando el suministro de servicios que deben ser empleados y revisando la eficacia de los planes de intervención con las personas implicadas al objeto de adaptarlos a las necesidades y circunstancias cambiantes.

CE7. Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades y trabajar a favor de los resultados planificados examinando con las personas las redes de apoyo a las que puedan acceder y desarrollar.

CE8. Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal.

CE9. Trabajar con los comportamientos que representan un riesgo para el sistema cliente identificando y evaluando las situaciones y circunstancias que configuran dicho comportamiento y elaborando estrategias de modificación de los mismos.

CE10. Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo como cotidiano como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes.

CE11. Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos.

CE12. Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social

GRUPO III. Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.

CE13. Defender a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y actuar en su nombre si la situación lo requiere.

CE14. Preparar y participar en las reuniones de toma de decisiones al objeto de defender mejor los intereses de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.

GRUPO IV. Capacidad para actuar para la resolución de las situaciones de riesgo con los sistemas cliente así como para las propias y las de los colegas de profesión.

CE15. Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo previa identificación y definición de la naturaleza del mismo

CE16. Establecer, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo y los colegas a través de la planificación, revisión y seguimiento de acciones para limitar el estrés y el riesgo.

GRUPO V. Capacidad para administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización.

CE17. Administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.

CE18. Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.

CE19. Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales.

CE20. Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinarios y “multiorganizacionales” con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.

CE21. Gestionar y dirigir entidades de bienestar social.

GRUPO VI. Capacidad para demostrar competencia profesional en el ejercicio del trabajo social.

CE22. Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.

CE23. Trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio del trabajo social y asegurar el propio desarrollo profesional utilizando la asertividad profesional para justificar las propias decisiones, reflexionando críticamente sobre las mismas y utilizando la supervisión como medio de responder a las necesidades de desarrollo profesional.

CE24. Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados.

CE25. Contribuir a la promoción de las mejores prácticas del trabajo social participando en el desarrollo y análisis de las políticas que se implementan.

Se observa en los planteamientos expuestos y en la articulación de las competencias que el perfil del estudiantado de trabajo social se orienta hacia lo cognitivo y lo instrumental. Pérez Cosín (2014) considera que la formación que se ofrece en Trabajo Social establece unas competencias que “vienen arrastradas por la tradición de disciplina aplicada y de profesión concreta que es la de trabajador social” (p. 26) Aún cuando el concepto de competencia ha sido formulado como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, las competencias específicas del graduado

o graduada en Trabajo Social se expresan en términos de “capacidades”. El hecho de no plantearlas en términos actitudinales puede deberse a la dificultad de evaluar actitudes, aún más, a la convicción en ámbitos académicos universitarios de que evaluar actitudes supone juzgar al individuo y medir aspectos subjetivos de la personalidad que no deben ser motivo de evaluación y/o calificación. En la Universidad, por lo general, se evalúan conocimientos y en alguna medida, destrezas.

Por otra parte, con mucha frecuencia los centros educativos se centran más en la comprensión cognitiva que en fomentar una sencilla y clara percepción de lo que está ocurriendo ante los ojos. Se fomenta lo teórico, lo conceptual, lo argumentativo, que es necesario, dejando de lado o no dando la suficiente importancia a lo afectivo y lo emocional, que constituye un universal en el ser humano y que, desde nuestro punto de vista y siguiendo los argumentos expuestos hasta aquí, integra una parte esencial del ejercicio del trabajo social.

Un curriculum formativo que tuviera en cuenta la doble vertiente cognitiva y emocional, ayudaría a los estudiantes a trabajar sus mecanismos de percepción-acción, permitiéndoles desaprender ese mecanismo consistente en imponer categorías cognitivas, de manera inmediata, a todo cuanto ocurre a su alrededor.

PARTE SEGUNDA.
CUESTIONES DE MÉTODO

CAPÍTULO 4.

MEMORIA DE LA INVESTIGACIÓN

Puesto que la investigación científica busca la solución de problemas, el primer paso en la formulación de la investigación será reducir el problema a términos concretos y explícitos, no sin antes reflexionar acerca de cuáles son los presupuestos básicos en los que se asienta la duda que da origen al proceso.

Desde la perspectiva Humanista el centro del conocimiento y la acción es la persona y su bienestar. El trabajo social es una disciplina aplicada que se ejerce en relación, y que precisa el dominio de la comunicación para establecerla. Dado que la comunicación tiene como objeto el encuentro entre dos personas que se influyen mutuamente, es importante la manera en que los profesionales del trabajo social llegan a, y establecen, esa relación. En esta investigación se concibe la relación como un instrumento básico para la ayuda, para el acompañamiento y para la orientación. Es, por tanto, de extremo interés, conocer si las trabajadoras y los trabajadores sociales llegan al ejercicio profesional con un equipaje cognitivo, afectivo y actitudinal preciso y conformado o si es indispensable atravesar un proceso intensivo de enseñanza-aprendizaje que les faculte para el compromiso con la/s persona/s.

En este capítulo se presenta el contenido metodológico de la investigación, desde el planteamiento inicial del problema hasta los instrumentos de recogida de datos que nos permiten dar respuesta a las preguntas formuladas. Así, se plantean los objetivos generales de la investigación y aquellos específicos que permitieron alcanzar la meta, consistente en explorar y definir el concepto de empatía desde una perspectiva multidimensional, y analizar la manera en que se transmite el concepto y se operativiza en habilidades y destrezas concretas.

Abordar cuestiones de tal complejidad, en las que entran en juego aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales, no era posible sin el

planteamiento de una estrategia de carácter mixto, en el que metodología cuantitativa y cualitativa se complementaban y retroalimentaban, en un diálogo enriquecedor. A continuación se presenta la memoria de la investigación, caracterizada por el uso de instrumentos cualitativos y cuantitativos que han permitido obtener datos cuyo análisis responden a nuestras preguntas.

4.1. Justificación y delimitación de la investigación.

La formulación del problema siempre parte de la necesidad de obtener conocimiento acerca de algo que se desconoce; la necesidad de dar respuesta a preguntas formuladas en los últimos tiempos.

La investigación comienza por una pregunta o un problema específico. Esta pregunta puede surgir por el deseo de llenar una laguna de conocimiento; por comprobar una hipótesis o por contrastar la sostenibilidad de una premisa o proposición generalmente admitida. Las razones por las que se formulan preguntas de investigación suelen ser de carácter intelectual, que tienen que ver con el deseo de conocer o entender, pero también pueden ser razones prácticas que se basan en el deseo de comprender para hacer mejor o de forma más eficaz algo. En ciencias sociales, y especialmente en trabajo social, es muy común que se unan ambas razones y así, se investigue con la finalidad de conocer y entender una realidad para intervenir sobre ella, en la línea de lo que de la Red (1993) denomina ciencias aplicadas.

Resulta difícil alejarse de esta forma de investigar y es por esto que esta investigación tiene ese doble objetivo: conocer para transformar, entendiendo por transformar proponer cambios en una situación con la finalidad de mejorarla y enriquecerla.

Una persona que investiga suele seleccionar el problema de investigación en función de sus preferencias personales y sus juicios de valor (Selltiz, Jahoda, Deutsch y Cool, 1965). Si el investigador social es consciente de cuáles han sido las preferencias y juicios que han orientado su estudio, estará alerta a las desviaciones que se puedan producir. El sesgo siempre puede estar presente y esto es, quizás, lo que hace que las ciencias sociales sean acusadas de subjetivas y “poco científicas”. Sin embargo, este sesgo se puede

dar en cualquiera que sea la disciplina en que se investigue la realidad, pues ésta es percibida y expresada de una manera única y diferente por cada persona que la estudia.

Durante los últimos años de estudio y ejercicio profesional, y más concretamente al abordar la docencia de la metodología del trabajo social, nos han ido surgiendo interrogantes acerca de la forma que tienen los profesionales de aproximarse a la persona, de situarse frente o junto a ella. No tenemos ninguna duda sobre la importancia que tiene para este grupo profesional el adquirir un acervo de conocimientos sobre la comunicación, sus componentes y contenidos, así como las habilidades y destrezas que le permitan ejercerla de la manera más adecuada en la relación profesional.

Desde la perspectiva humanista, el principal instrumento del que se valen quienes ejercen el trabajo social para el cumplimiento de sus objetivos y en el desempeño de su actuación profesional, es la relación de ayuda. Esta relación de ayuda requiere de unas actitudes profesionales que, como ya formulara Rogers (1957), pueden ser consideradas necesarias⁹ para lograr un entendimiento real, un encuentro con la persona que pide ayuda.

Son numerosos los estudios, de carácter teórico y también empírico, que analizan las aptitudes, actitudes y habilidades que son necesarias para el establecimiento de una relación de ayuda basada en el respeto y la responsabilidad. Rogers (1978, 1980), Carkhuff (1969, 1977), Marroquín (1991), Madrid (2005), Bermejo (2012, 2013) o Calabozo (2010) entre otros, plantean cuáles son aquéllas cuestiones que los profesionales han de conocer, aprender y entrenar para llevar a buen término una relación eficaz. Se refieren los autores a cuestiones que tienen que ver con valores y actitudes, como la aceptación, o con rasgos de personalidad como la autenticidad, así como a la adquisición de habilidades concretas para atender a la otra persona, responder a sus peticiones, personalizar la relación, escuchar activamente, comunicar o actuar.

⁹ Carl Rogers (1957, 1975) consideraba que existían tres condiciones necesarias y suficientes para lograr el contacto terapéutico: la aceptación positiva, la autenticidad o congruencia y la comprensión empática. Autores posteriores, como su discípulo Robert Carkhuff (1969) manifestaron que las consideraban necesarias, si bien no entendían que fueran suficientes, al considerar que debían darse en el profesional otras destrezas adicionales como el respeto, la concreción, la inmediatez, la confrontación y la autorrevelación.

De entre ellas, hemos querido destacar la empatía, entendida como la plantea Carkhuff (1967,1969) como la capacidad profesional para captar el estado emocional de la persona que pide ayuda y comunicarle esa aprehensión, mostrándole comprensión, aceptación, cercanía y respeto.

Sin intención de formular aún los objetivos de la investigación, nos permitimos la licencia de dejar emerger una serie de interrogantes que pueden ayudar a delimitar las líneas sobre las que avanzar en la construcción del objeto de investigación. Partiendo de lo más básico, nos preguntamos si la empatía es innata o puede aprenderse y entrenarse. En el caso de que pueda aprenderse ¿qué dimensiones o aspectos de la empatía son aprehensibles? ¿Cuáles son los instrumentos que posibilitan el aprendizaje? ¿Es necesaria una empatía altamente desarrollada para el ejercicio del trabajo social? Si es así, ¿es innata la capacidad de mostrarse empático o empática? En el caso de que el componente innato no sea suficiente, ¿qué conocimientos necesitamos para ser más empáticos? ¿Es preciso conocerse a sí mismo para ser empático con los demás? ¿Qué conocimientos adquirimos durante nuestra formación universitaria acerca de la empatía? ¿Qué habilidades son necesarias para ofrecer respuestas empáticas? ¿Se puede aprender y entrenar el comportamiento empático?

El tema de la formación en empatía para el trabajo social no ha sido abordado en nuestro país con anterioridad y muy raramente ha sido estudiado en otros países. Se ha realizado una prospección bibliográfica en bases de datos de revistas científicas, y han sido muy escasas las investigaciones encontradas que se acerquen a este fenómeno. Sí se ha encontrado alguna aproximación a la cuestión en otros ámbitos como la enfermería, la medicina o la psicoterapia (Jagua y Uriego, 2010; Galán, Romero, Morillo y Alarcón, 2014; Fasca, 2005; Bermejo et al., 2010, 2012) que plantean una formulación del constructo que puede ser considerada válida para el área de trabajo social.

El objeto de esta investigación es la formación teórico-práctica en empatía en el estudiantado de Grado en Trabajo Social. Se parte de la organización de los estudios en todo el territorio español, de las directrices y criterios que guían la configuración de los Títulos, para conocer, posteriormente, la predisposición inicial del estudiantado y explorar de qué manera se trabaja la actitud empática

mediante la adquisición de conocimientos teóricos y entrenamiento práctico en destrezas concretas.

En un momento en que la palabra empatía ha pasado a formar parte del acervo lingüístico popular, se estima necesario aclarar qué se entiende por empatía en los ámbitos académicos y cómo se desarrolla el concepto. Resulta de interés para la disciplina de trabajo social profundizar en la manera en que se adquieren conocimientos, habilidades y destrezas y, por lo tanto, se refuerzan actitudes que son consideradas necesarias para el ejercicio del trabajo social. Esta tesis sostiene que es posible formar trabajadoras y trabajadores sociales altamente empáticos, mediante la adquisición de conocimientos especializados, y el desarrollo de programas de entrenamiento en habilidades y destrezas empáticas específicas para el trabajo social en el marco universitario.

4.2. Objetivos

Se ha pretendido explorar y definir un fenómeno, no tanto explicarlo. En esta investigación no se plantean hipótesis, sino objetivos, puesto que no es nuestra intención establecer relaciones causales que expliquen un fenómeno, sino describir ese fenómeno e inferir conclusiones que nos permitan aproximarnos a una explicación plausible. Cuatro son los objetivos generales que planteamos:

Revisar y actualizar los conceptos en torno a la empatía y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del trabajo social.

Elaborar un mapa de la integración de la empatía en las materias impartidas en el Grado en Trabajo Social en las Universidades españolas.

Analizar la enseñanza y el aprendizaje de la empatía en el alumnado del Título de Grado en Trabajo Social en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid desde la valoración de sus protagonistas: estudiantes y docentes.

Señalar la relación entre los conocimientos y las habilidades proporcionados al estudiantado para dar respuesta a las necesidades sociales y los principios y objetivos establecidos por el trabajo social.

Para la consecución de estos objetivos generales, se hace preceptivo el logro de los siguientes objetivos específicos:

Revisar la literatura existente acerca de la empatía y su relación con el trabajo social, precisando términos, escuelas y perspectivas.

Describir cómo está organizada la formación del alumnado del Título de Grado en Trabajo Social en las universidades españolas para la adquisición de conocimientos y habilidades al servicio de una acción empática.

Conocer el grado empático y cómo se estructura dicha empatía en sus diferentes dimensiones en quienes estudian el Grado en Trabajo Social de la UCM, en el momento actual.

Conocer los conocimientos adquiridos y la opinión del estudiantado acerca de la formación teórico-práctica recibida en empatía y habilidades empáticas.

Explorar la percepción que tienen los estudiantes acerca de sus habilidades empáticas.

Conocer la valoración del personal docente del Título de Grado en Trabajo Social de la UCM acerca de la capacidad empática del estudiantado y las actividades orientadas a su formación y entrenamiento.

4.3. Estrategia de investigación.

Titular este epígrafe con la palabra estrategia no ha sido casual, ni responde simplemente a la búsqueda de una palabra que resultara sonora y adecuada al contexto. Como Araceli Serrano y Ángel Gordo (2009) “no consideramos posible ni deseable pensar la investigación social en términos de descripción aislada de sus procedimientos y dispositivos, sino que partimos de la necesidad de concebir la misma como un proceso de reflexión” (p. XVII).

La decisión de adoptar una estrategia metodológica de carácter cuantitativo o cualitativo pasa, necesariamente, por analizar las dimensiones del fenómeno a estudiar y hacer una serie de consideraciones epistemológicas previas reflexionando sobre el objetivo, el objeto y el contexto de la investigación y movilizand o diversas perspectivas teóricas que permitan articular diferentes y variados modos de producir y analizar materiales. Nuestra postura se aproxima a la weberiana, intentando la búsqueda de la objetividad sin obviar las opiniones, las percepciones y los valores.

Los datos utilizados han sido tanto de carácter secundario como primario, obtenidos a partir de la utilización de metodología cuantitativa y cualitativa.

La oposición entre perspectivas que parecían irreconciliables dio paso hace tiempo a enfoques mixtos en los que se considera la complementariedad de ambas miradas para el conocimiento integral del fenómeno (Hernández y Mendoza, 2008). Los defensores de los métodos mixtos, proponen, entre otros, diseños, la triangulación o contraste de los datos obtenidos desde ambas aproximaciones, complementando resultados, superando las limitaciones de cada una de las aproximaciones; diversificando la mirada sobre un mismo fenómeno y, por supuesto, estableciendo una visión holística del mismo al abordarlo de una manera integral (Tashakkori y Teddie, 2003).

Se presenta una investigación de carácter exploratorio, descriptivo y correlacional (Dankhe, 1986), diseñada desde un punto de vista no experimental, ya que el fenómeno objeto de estudio ha sido observado en su medio natural y analizado posteriormente. No se trata de poner a prueba hipótesis causales, por tanto no existen variables independientes que manipular o variables extrañas que controlar experimentalmente. Las variables son, simplemente, diferentes aspectos que serán medidos y registrados para realizar un estudio comprensivo de un fenómeno.

De esta forma, la estrategia de la investigación es coherente con los objetivos planteados anteriormente.

4.4.- Método

4.4.1. El análisis documental.

En la presente investigación interesa conocer qué formación se está impartiendo en las distintas Universidades españolas, en los Títulos de Grado en Trabajo Social, sobre la empatía y las habilidades empáticas para el ejercicio de la profesión. Se quiere conocer qué se enseña, en qué cursos, con qué contenidos y cuáles son las fuentes bibliográficas que se utilizan. Interesa saber qué concepto de la empatía se está manejando en el ámbito académico del trabajo social y de qué manera se transmite. En algunas ocasiones, la documentación se convierte en elemento central a analizar en tanto proporciona información que no puede ser obtenida por otros medios o cuya adquisición resultaría extremadamente costosa.

Materiales

Se ha realizado una búsqueda documental de carácter intensivo en todas las páginas web de las Universidades españolas en las que se imparte la titulación de Grado en Trabajo Social. La búsqueda ha permitido obtener las Memorias para la verificación del Título de Grado en Trabajo Social presentadas ante la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) donde figuran los contenidos de los estudios, así como su estructura, adecuándose a las directrices del Libro Blanco de Grado en Trabajo Social. Las Universidades cuyas Memorias han sido analizadas son:

- Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV)
- Universidad Complutense de Madrid (UCM).
- Universidad de Alicante (UA)
- Universidad de Almería (UAL)
- Universidad de Barcelona (UBA)
- Universidad de Cádiz (UCA)
- Universidad de Castilla la Mancha (UCLM)
- Universidad de Extremadura (UEX)

- Universidad de Girona (UdG)
- Universidad de Granada (ugr)
- Universidad de Huelva (UHU)
- Universidad de Jaén
- Universidad de La Laguna (ULL)
- Universidad de La Rioja (ULR)
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
- Universidad de León (ULE)
- Universidad de les Illes Balears (UIB)
- Universidad de Lleida (UdL)
- Universidad de Málaga (UMA)
- Universidad de Murcia
- Universidad de Oviedo
- Universidad de Santiago de Compostela (USC)
- Universidad de Valencia (Estudi Generali) (UV)
- Universidad de Valladolid (Uva)
- Universidad de Vic. Universidad Central de Catalunya (UVic)
- Universidad de Vigo
- Universidad de Zaragoza (Unizar)
- Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
- Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Universidad Pablo de Olavide (UPO)
- Universidad Pontificia Comillas (UPCO)
- Universidad Pública de Navarra (UPN)
- Universidad Ramón LLul
- Universidad Rovira i Virgili

Procedimiento

Una primera lectura de las memorias orientada a la recogida de datos sistemáticos permitió establecer categorías asociadas a la empatía. Se procedió a agrupar aquellos términos o ideas que hacían referencia a cuestiones generales en torno a la empatía, como su denominación genérica o

al concepto de relación como medio en el que la empatía se manifiesta o desarrolla.

Se agruparon también los términos que se refieren a las diferentes dimensiones. La dimensión afectiva comprende aquellas cuestiones que tienen que ver con “sensaciones” y sentimientos más que con acciones concretas. El profesional puede sentir que acompaña y la persona usuaria puede sentirse acompañada, aunque ambos no realicen las actividades conjuntamente. El acompañamiento es, pues, de carácter emocional. La dimensión cognitiva hace referencia a aquellas acciones que precisan el uso del pensamiento y el razonamiento; mientras que la dimensión conductual recoge aquellos términos que hacen referencia a la ejecución de acciones, la emisión de conductas, el desarrollo de destrezas y/o la utilización de técnicas. La tabla 4 muestra los términos utilizados para la categorización:

Tabla 4

Términos que hacen referencia a la empatía en las competencias generales y específicas de los Títulos de Grado en Trabajo Social

Conceptos generales	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión conductual
Empatía	Acompañar	Ayudar a tomar decisiones	Ayudar
Relación de ayuda	Apoyar	Comprender aspectos psicológicos de la relación	Destrezas de comunicación
Relación empática	Interactuar	Identificar y seleccionar formas de intervención	Destrezas interpersonales
Relación profesional	Establecer contacto	Prevenir el paternalismo	Escucha activa
Relaciones interpersonales		Promover la autonomía personal	Mostrar competencia profesional
		Transmisión de información	Utilizar claves verbales y no verbales
		Valorar de manera conjunta	

Fuente: elaboración propia

A continuación se hizo una búsqueda de las Competencia Generales contempladas en el Título que hacían referencia a alguno de los términos considerados representativos de las diferentes dimensiones del concepto de empatía que figuran en la tabla anterior. La Tabla 5 presenta ejemplos de esta aplicación.

Tabla 5*Ejemplo de asociación de competencia general con categoría relativas a la empatía*

Competencia general	Categoría asociada
Muestran habilidades en las relaciones interpersonales (G17. UPN)	Relaciones interpersonales. (Concepto general)
Capacidad para apoyar a las personas a manifestar necesidades, punto de vista y circunstancias (CG3 UCV)	Apoyar (Dimensión afectiva)
Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias (CG1. UCM)	Valorar de manera conjunta (Dimensión cognitiva)
Que los y las estudiantes adquieran destrezas comunicativas, relacionales y para el trabajo en equipo (CG6 UCLM)	Destrezas de comunicación (Dimensión conductual)

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, se realizó una búsqueda de las Competencias Específicas contempladas en el Título que desarrollan las Competencias Generales seleccionadas con anterioridad, y que engloban los términos ya mencionados. Estos datos se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6*Ejemplo de asociación de competencia específica con categoría relativas a la empatía*

Competencia específica	Categoría asociada
Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención (CE1 UMA)	Relación profesional (Concepto general)
Saber interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios hacia estilos de vida más saludables. (11EC UEX)	Interactuar (Dimensión afectiva)
Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas (CE8. Univ. de Vigo)	Promover la autonomía personal (Dimensión cognitiva)
Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas (CE2 Univ. de Oviedo)	Ayudar (Dimensión conductual)

Fuente: elaboración propia

Realizado el análisis de las Competencias Generales y Específicas de la titulación, se seleccionaron aquellas asignaturas que comprendían alguna de dichas competencias en su formulación. Dentro de cada una de las asignaturas seleccionadas, se procedió a la búsqueda de Resultados de Aprendizaje que fueran coherentes con las competencias señaladas en relación con la empatía y las habilidades empáticas. La tabla 7 presenta el listado de Resultados de Aprendizaje contemplados en el estudio.

Tabla 7

Resultados de aprendizaje relacionados con la empatía en los títulos de grado en trabajo social

Resultado de aprendizaje	Código	Resultado de aprendizaje	Código
Establecer comunicación no verbal	CNV	Establecer relación de Trabajo Social	RTS
Establecer comunicación verbal	CV	Capacidad de interactuar	CI
Mostrar destrezas empáticas	DE	Relaciones Interpersonales.	RI
Realizar comunicación efectiva	CE	Escuchar activamente	EA
Establecer relación empática	RE	No juzgar	NJ
Establecer relación de ayuda	RA	Tomar la perspectiva del otro	TP
Conocer procesos de interacción	CPI	Cumplir con sus responsabilidades	CR
Identificar estrategias de intervención social	IEIS	Aplicar los conocimientos adquiridos	ACA
Utilizar técnicas de comunicación	TC	Establecer comunicación asertiva	CA
Respetar	RP	Empoderar	EMP
Reconocer diferencias individuales	RDI	Mostrar orientación hacia el paciente o usuario	MOP
Implicar a los usuarios	IMP	Gestión de emociones	GES

Fuente: elaboración propia

También se analizaron las asignaturas según la materia a la que pertenecen, su condición de básica, optativa, obligatoria o prácticas externas; el semestre en el que se imparte, y los créditos ECTS que cubren.

Obtenida la información, se procedió a su explotación y tratamiento, a la interpretación y a la redacción del informe de resultados. El análisis documental se llevó a cabo entre los meses de septiembre de 2014 y marzo de 2015 y sus fases de recogida y análisis fueron las siguientes:

- Elaboración del protocolo de recogida de datos sistemático
- Análisis de la integración de la empatía en el Libro Blanco de Grado en Trabajo Social
- Recogida de información sobre las Universidades españolas que imparten el Título de Grado en Trabajo Social
- Recopilación de las memorias de verificación para el Título de Grado en Trabajo Social en las páginas web de las Universidades españolas
- Lectura y análisis de las memorias de verificación para el Título de Grado en Trabajo Social
- Selección de categorías asociadas a la empatía para la codificación de las competencias generales y específicas
- Identificación de asignaturas que comprenden las competencias generales y específicas seleccionadas en las distintas universidades
- Análisis de las asignaturas en relación con la materia.
- Codificación de las asignaturas según su categoría dentro del Título (Básica, Obligatoria, Optativa, Prácticas Externas)
- Codificación de las asignaturas según el semestre en que se imparte
- Codificación de las asignaturas según los ECTS que comprende.
- Selección de términos en relación con la empatía para la codificación de los resultados de aprendizaje.
- Análisis de las asignaturas en relación con los resultados de aprendizaje y codificación.
- Búsqueda en las webs de las universidades de las fichas de las asignaturas que contemplan resultados de aprendizaje para todas las dimensiones de la empatía.
- Lectura y análisis de las fichas, con especial atención a los contenidos teórico-prácticos y la bibliografía recomendada.
- Tratamiento informático de los datos
- Elaboración de figuras y tablas

- Interpretación de los resultados
- Solicitud a los responsables de las Universidades, a través de correo electrónico, del enlace a la Memoria de verificación para constatar que no se habían producido cambios en ellas.

4.4.2. El Índice de Reactividad Interpersonal.

Instrumento

El Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) está constituido por una escala, diseñada y validada por Marc H. Davis (1983), que estudia la empatía desde una perspectiva multidimensional. Fue creada para medir dimensiones que nunca habían sido consideradas por los teóricos pues, como el propio autor dice,

Hasta la fecha el tratamiento de la empatía se ha hecho tomándola como un constructo individual unipolar, o bien cognitivo o bien emocional, mientras que la racionalidad subyacente al IRI es que la empatía debe ser considerada como un conjunto de constructos orientados a las respuestas del otro, aunque diferenciables con claridad. (p. 113)

Se trata una de las medidas de autoinforme más utilizadas para evaluar la empatía. Se ha aplicado en diversos estudios: para valorar las diferencias de género en la disposición empática (Eisenberg y Lennon, 1983; Davis, 1983), la conducta prosocial (Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court, 1995; Mestre, Pérez, Frías y Samper, 1999) o la agresividad y su relación con la empatía (Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Mestre, Frías, Samper y Nácher, 2003), entre otros.

La respuesta empática incluye, en opinión de Nancy Eisenberg (2000), la capacidad de comprender al otro y ponerse en su lugar a partir de lo que se observa, de la comunicación verbal o de información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y, además, la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad.

El instrumento de Davis, el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI), incluye factores cognitivos y emocionales. Se trata de una escala de veintiocho ítems distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía: *Toma de perspectiva* (PT), *Fantasía* (FS), *Preocupación empática* (EC) y *Malestar personal* (PD). Cada una de estas subescalas comprende siete ítems (Figura 1).

Este instrumento (Anexo 1) permite medir tanto el aspecto cognitivo (*Toma de perspectiva* y *Fantasía*), como la reacción emocional del individuo estudiado (*Preocupación empática* y *Malestar personal*) al adoptar una actitud empática.

Toma de Perspectiva (PT)
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes u opiniones en un conflicto antes de tomar una decisión
11. A menudo intento comprender a mis amigo/as imaginándome cómo ven ello/as las cosas
15. Si estoy seguro/a de que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás.
21. Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento considerar ambas
25. Cuando estoy disgustado/a con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento
28. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si yo estuviera en su lugar
Fantasía (FS)
1. Sueño y fantaseo, bastante a menudo, acerca de las cosas que me podrían suceder
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela
7. Generalmente soy objetivo/a cuando veo una película o una obra de teatro y no me suelo “meter” completamente en ella.
12. Es raro que yo me “meta” mucho en un buen libro o en una película
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes.
23. Cuando veo una buena película pudo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría yo si los acontecimientos me sucedieran a mi.
Preocupación Empática (EC)
2. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo
4. A veces no me siento muy preocupado/a por otras personas cuando tienen problemas
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerle
13. Cuando veo a alguien herido/a o que se ha hecho daño tiendo a permanecer tranquilo/a
14. Las desgracias de otras personas no suelen angustiarme mucho
18. Cuando veo que alguien está siendo tratado/a injustamente no suelo sentir mucha pena por él/ella.
20. A menudo estoy bastante afectado/a emocionalmente por cosas que me ocurren
22. Me describiría como una persona bastante sensible
Malestar Personal (PD)
6. En situaciones de emergencia me siento aprensivo/a e incómodo/a
10. A veces me siento indefenso/a cuando estoy en medio de una situación muy emotiva
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto mucho
19. Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de una emergencia.
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo

Figura 1: Ítems correspondientes a cada una de las subescalas del IRI

La subescala PT, *Toma de perspectiva (Perspective taking)*, mide los intentos espontáneos del sujeto para adoptar la perspectiva del otro en situaciones cotidianas, es decir, la habilidad para adoptar el punto de vista de otra persona. La subescala FS, *Fantasía (Fantasy)*, evalúa la tendencia a identificarse con personajes del cine o literarios, es decir, la capacidad imaginativa del sujeto de estudio para ponerse en situaciones ficticias. La subescala EC, *Preocupación empática (Empathic concern)*, puntúa los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros. Se trata de sentimientos orientados al otro. La subescala PD, *Malestar personal (Personal distress)*, mide las reacciones emocionales del sujeto de estudio, su malestar y ansiedad, ante las experiencias negativas de los demás. Se trata de sentimientos orientados al yo.

Se pueden encontrar estudios sobre la importancia de las habilidades de comunicación en las profesiones sanitarias y sociales, (Bermejo, Villaceros y Belda, 2010); sobre la importancia de la formación en empatía en estudiantes de medicina (Poirier, Clark, Cerhan, Geda, y Dale, 2004; Yedidia et al. , 2003) o enfermería (Aradilla-Herrero y Tomás-Sábado, 2006; Bermejo, Carabias y Villaceros, 2012; Galán, Romero, Morillo y Alarcón, 2014) y sobre los factores que influyen en su aprendizaje (Baerheim et al., 2007; Rochester, Kilstoff y Scott, 2005).

La decisión de utilizar este instrumento para la medida de la empatía se basa en dos cuestiones primordiales. Por un lado, se trata de un instrumento que tiene en cuenta la multidimensionalidad del concepto, permitiendo el análisis de componentes afectivos y emocionales que no pueden ser medidos desde un punto de vista fisiológico. Además, permite la medición de algunos aspectos cognitivos centrales para darnos una imagen general del grado de empatía actual de las personas encuestadas. Por otra parte, este Índice ha sido traducido al español y validado científicamente.

En esta investigación se utilizó la traducción del IRI propuesta por Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxebarría, Montes y Torres (2003) que mantiene constante el orden y número de ítems del original y la dirección en la que se presentan los mismos y que fue validado con tres muestras de conveniencia, compuestas por 601 padres y madres de Vizcaya y Guipúzcoa; 1997 estudiantes de las

Universidades de País Vasco y Santiago de Compostela y una tercera muestra de 515 estudiantes de la Universidad de País Vasco (p. 268).

La escala muestra propiedades psicométricas adecuadas, tanto en su versión original como en la versión adaptada a nuestra lengua. La fiabilidad de cada una de las cuatro escalas del IRI fue examinada estimando su consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Con el fin de verificar la estructura dimensional de la escala, los autores llevaron a cabo un análisis factorial confirmatorio. Los análisis factoriales reflejaron una estructura factorial similar a la que mostraba la versión original del instrumento y mostraron que resultaba adecuado conservar el modelo de cuatro factores propuesto por Davis (1980). Por otra parte, los resultados de los análisis realizados para examinar la validez convergente y discriminante de la nueva versión pusieron de manifiesto la existencia de cuatro subescalas relativamente independientes que exhiben patrones relacionales diferenciados entre ellas y con otras escalas de empatía.

Participantes

El Universo de estudio quedó constituido por los estudiantes del Grado en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. El número total de sujetos es de 1.462, en el curso 2014/2015, distribuidos en cuatro cursos. La unidad muestral fue el aula, aplicando el cuestionario a los estudiantes que se encontraban en las mismas a las horas de impartición de docencia en asignaturas del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Nos interesan los estudiantes de cada uno de los cuatro cursos ya que han sido sometidos en diferente medida, dependiendo del curso en que se encuentren, a actividades de formación teórico-prácticas.

El muestreo realizado se especifica en la Tabla 8.

Tabla 8

Muestreo y aplicación de la escala

Curso	Nº de sujetos	Porcentaje sobre U= 1462	Muestra.	Cuestionarios recogidos
Primer curso	375	25.65%	78	78
Segundo curso	430	29.42%	89	89
Tercer curso	335	22.92%	70	70
Cuarto curso	322	22.01%	67	70
TOTALES	1462	100%	304	307

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, en el primer semestre del curso 2014/2015.

La prueba se administró en horario de clase, de manera individualizada, por parte de la investigadora, dándose instrucciones a los participantes para contestar la escala, informándoles de la voluntariedad en la participación y garantizando la confidencialidad de los datos.

Para el análisis de los datos obtenidos se ha realizado un estudio transversal, descriptivo y analítico en el que se han tenido en cuenta variables cualitativas, como el sexo y el curso en que estaban matriculadas las personas participantes y cuantitativas, como la edad, la empatía y las subescalas de empatía. El programa estadístico SPSS en su versión 22.0 se utilizó para el tratamiento de los datos y para generar estadísticas descriptivas. Se realizó la prueba t de Student para la igualdad de las medias en muestra con distribución normal; se contrastó la normalidad con el Test de Saphiro-Wilk y con la prueba Kolmogorov-Smirnov por tratarse de una muestra pequeña, se estudió la homogeneidad de las varianzas con el test de Levene y se realizó un ANOVA de un factor, seguido de una prueba de comparación múltiple de Tukey.

4.4.3. El cuestionario de valoración de conocimientos y habilidades empáticas en trabajo social

Instrumento

El segundo instrumento utilizado para recoger información acerca de las dimensiones de carácter cognitivo, esto es, los conocimientos acerca del concepto de empatía, las autopercepciones respecto a la capacidad para realizar acciones empáticas y las opiniones de los sujetos respecto a la formación recibida en habilidades y destrezas empáticas, es un cuestionario o test diseñado específicamente para esta investigación.

Se construyó la prueba a partir de los objetivos de la investigación, delimitando variables y haciendo operativos los conceptos, contruidos a partir de la revisión bibliográfica, con la finalidad de pasar del plano teórico al empírico. El contenido del instrumento se especificó de la siguiente manera:

El cuestionario, que figura en Anexo 2, está constituido por treinta y tres ítems en torno a varias áreas temáticas. El primer grupo de preguntas, recogen las variables de clasificación de los encuestados y encuestadas. Con ellas pretendemos caracterizar a la población en función de su género, curso, preferencias y procedencia de acceso a los estudios.

El segundo grupo de preguntas se extiende entre la pregunta 11 y la 15. Gira en torno a los conocimientos teóricos generales que sobre la empatía y su desarrollo tienen o manifiestan las personas encuestadas.

El tercer grupo comprende las preguntas que van de la 16 a la 18 y se ocupa de los conocimientos y valoraciones del estudiantado acerca del Trabajo Social y los instrumentos de los que se vale para el establecimiento de la relación de ayuda.

Un cuarto grupo temático ocupa las preguntas 19 a 21. En ellas interpelamos a los sujetos para su autoevaluación sobre sus habilidades empáticas actuales. Por último, un quinto grupo de preguntas, de la 22 a la 33, abordan la formación recibida en torno a la empatía y las destrezas empáticas y piden a las personas encuestadas que la valoren y opinen al respecto.

El cuestionario está conformado por preguntas cerradas en su mayor parte, si bien en algunos casos se han incluido preguntas que permiten una respuesta abierta que nos da la posibilidad de obtener información cualitativa que aporte matices de interés para la investigación, a través de análisis de contenido.

Atendiendo al ámbito cognitivo, se han diseñado ítems de elección múltiple, en los que el sujeto responde eligiendo una o varias opciones de las propuestas, e ítems de construcción de respuesta corta, que ponen en marcha procesos cognitivos relacionados con los conocimientos adquiridos, su comprensión y aplicación. Atendiendo al ámbito no cognitivo hemos creado ítems de respuesta abierta, en la que el sujeto da su propia respuesta sin acotarla, e ítems de respuesta cerrada, formadas por escalas de valoración o listados, en la que el sujeto elige una o varias de las opciones que se le ofrecen o se sitúa en un punto determinado de un continuo.

La redacción de las preguntas o ítems ha tratado de evitar introducir sesgos que puedan contaminar y diseñar una prueba que eluda las tendencias a dar respuestas deseables, a la aquiescencia o a la respuesta extrema.

Participantes

Si bien el Universo fue el mismo que el estudiado con el instrumento anterior, estudiantes matriculados en la facultad de Trabajo Social de la UCM en los cuatro cursos, la muestra está constituida por otros individuos, dado que el cuestionario fue aplicado en distintos horarios y grupos que la escala para la valoración del IRI.

El muestreo realizado es el mismo que el anterior, si bien el número de cuestionarios recogidos difiere, aunque lo haga mínimamente. Es por ello que se especifica en la Tabla 9.

El muestreo que garantiza una fiabilidad del 95% con un margen de error del 5% es el siguiente:

Tabla 9*Muestreo y aplicación del cuestionario*

Curso	Nº de sujetos	Porcentaje sobre U= 1462	Muestra	Cuestionarios recogidos
Primer curso	375	25.65%	78	80
Segundo curso	430	29.42%	89	95
Tercer curso	335	22.92%	70	74
Cuarto curso	322	22.01%	67	67
TOTALES	1462	100%	304	316

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, en el segundo semestre del curso 2014/2015.

La prueba se administró en horario de clase, de manera individualizada y se dieron las instrucciones pertinentes para la cumplimentación, garantizando la confidencialidad de los datos.

Para el análisis estadístico descriptivo de la muestra se han empleado los métodos descriptivos básicos, de modo que, para las variables cualitativas, se ha obtenido el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente y para las variables cuantitativas, los valores mínimo, máximo, media y desviación típica.

En las tablas de contingencia se ha obtenido la frecuencia y el porcentaje de casos que presentan las dos características de forma conjunta. Para conocer si entre las dos variables hay o no dependencia se ha realizado la prueba Chi-cuadrado. Se comprueba también si las proporciones de columna son o no diferentes mediante la corrección de Bonferroni.

La comparación de medias entre dos grupos se ha realizado mediante el test t-Student para muestras independientes y para la comparación entre más de dos grupos se empleado el test ANOVA, una vez comprobados los supuestos de normalidad mediante el test de Kolmogorov-Smirnov y de

homogeneidad de varianzas mediante el test de Levene. En los casos en los que el ANOVA muestre diferencias significativas se ha realizado las comparaciones dos a dos de Tukey para contrastar qué grupos son los responsables de las diferencias.

El análisis de correlación entre variables se ha realizado mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 22.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < 0,05$.

4.4.4. El grupo focal

Es habitual que al terminar una investigación de carácter cuantitativo queden cuestiones por resolver o se abran nuevas incógnitas. En la presente investigación, la aplicación de las técnicas cuantitativas determinaron los contenidos a tratar con técnicas cualitativas, permitiendo la profundización en el conocimiento del objeto. En este sentido, la aplicación de técnicas como el grupo focal responde al interés por indagar acerca de las experiencias, opiniones y significados que existen o se atribuyen a la importancia de la empatía en el trabajo social, así como sobre la necesidad de formación y entrenamiento en habilidades empáticas.

Instrumento

A la hora de decidirse por la realización de grupos de discusión o grupos focales resultaron imprescindibles las reflexiones y aclaraciones de Mario Domínguez y Andrés Dávila (2009) acerca de la diferencia entre ambas técnicas, aún cuando en la literatura científica se observa la utilización de ambos términos como sinónimos. El grupo focal pareció más adecuado para obtener información concreta, por su utilización instrumental, mientras que el grupo de discusión fue desestimado por orientarse a la comprensión de procesos desde una perspectiva más crítica.

La guía para el debate incluía preguntas según un orden preestablecido. El guión fue seguido por la moderadora de una manera completa y ordenada. Las tareas de la moderadora fueron movilizar al grupo, lanzar preguntas y ofrecer respuestas a las que el grupo planteó, y controlar el grupo decidiendo quién, cuánto y cuándo intervenía con la finalidad de abordar todos y cada uno de los temas que debían ser tratados.

En los grupos focales interesa la espontaneidad de quienes participan y se atiende a las interacciones entre ellos y las intervenciones del moderador. El debate fue sometido, por tanto, a un análisis de contenido contextualizado más que a un análisis de discurso.

Para completar la investigación, se realizó un grupo con docentes de la Facultad de Trabajo Social de la UCM, que fueron seleccionados en función de los resultados que proporcionó el cuestionario de valoración de conocimientos y habilidades empáticas, en los ítems que se refieren a la formación recibida en torno a la empatía y las destrezas empáticas.

Participantes

Se realizó un muestreo secuencial conceptualmente conducido según el modelo de Miguel Valles (2007) que responde a las propiedades de heterogeneidad y economía. Se trata de un muestreo no probabilístico

Los participantes fueron seleccionados entre el profesorado del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales que imparten docencia en asignaturas de Trabajo Social de los cuatro cursos de Grado mencionadas por los estudiantes en el cuestionario. Se atendió para su selección a varios criterios: el sexo, dando mayor peso a las mujeres, debido a su mayor representación en el Departamento; su categoría, estando representados tanto funcionarios como contratados; su dedicación, habiendo tanto profesores de tiempo completo como de tiempo parcial y sus años de experiencia docente. La composición detallada del grupo se muestra en la Figura 2.

GRUPO FOCAL DOCENTE

Realizado el 30 de junio de 2015 en seminario 2119 de la Facultad de Trabajo Social de la UCM

Hora de inicio: 18:15 Hora de finalización: 20:05

Asistentes: Profesores y profesoras del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la UCM

Perfiles:

Mujer. Titular de Escuela Universitaria. 38 años de experiencia docente.

Varón. Titular de Universidad. 28 años de experiencia docente.

Mujer. Titular de Escuela Universitaria. 24 años de experiencia docente.

Varón. Profesor asociado. 17 años de experiencia docente,

Varón. Profesor asociado. 15 años de experiencia docente.

Mujer. Profesora asociada. 10 años de experiencia docente.

Mujer. Profesora asociada. 9 años de experiencia docente.

Mujer. Profesora asociada. 8 meses de experiencia docente.

Figura 2: Composición del grupo focal

Fuente: elaboración propia

Procedimiento

La guía de debate diseñada para el grupo focal figura en Anexo 3. La sesión se desarrolló en un clima cordial y participativo, abordándose todos los temas que la moderadora planteaba, siendo necesario en algún momento reconducir la conversación. La duración fue de una hora y cincuenta minutos y en las aportaciones de los participantes quedaron reflejados sus conocimientos, reflexiones y experiencias docentes, que se muestran y analizan en el capítulo séptimo.

El tratamiento de los materiales producidos se realizó de acuerdo con procedimientos informáticos de sistematización de datos cualitativos como el Atlas Ti 7. El análisis del discurso se realizó atendiendo a los conocimientos y experiencias de los participantes, sus actitudes y valores y la argumentación realizada en torno a los diferentes temas tratados.

PARTE TERCERA
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 5.

EL MAPA DE LA ENSEÑANZA DE LA EMPATÍA EN TRABAJO SOCIAL EN ESPAÑA.

Este capítulo hace una descripción de la integración de la enseñanza de la empatía en Trabajo Social en la Universidades españolas. El interés de esta investigación se centra en analizar cómo se organiza esta formación, y de qué modo se plantea la adquisición de conocimientos y habilidades para la acción empática en los Títulos de Grado ofertados en nuestro territorio.

Las Universidades que ofrecen durante el curso 2014/2015 el Título de Grado en Trabajo Social en España se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10

Universidades públicas y privadas españolas que imparten el Título de Grado en Trabajo Social. Datos de 2015.

Universidad.	Centro	Titularidad
U. Autónoma de Madrid	Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle	Pública
U. Católica de Valencia San Vicente Mártir	Facultad de Filosofía, Antropología y Trabajo Social	Privada
U. Complutense de Madrid	Facultad de Trabajo Social	Pública
U. de Alicante	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	Pública
U. de Almería	Centro de Trabajo Social	Pública
U. de Barcelona	Facultad de Educación	Pública
U. de Cádiz	Facultad de Ciencias del Trabajo. Sede de Jerez.	Pública
U. de Castilla la Mancha	Facultad de Trabajo Social de Cuenca	Pública
	Facultad de Ciencias Sociales de Talavera	
U. de Deusto	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Campus de Bilbao	Privada
U. de Extremadura	Centro Universitario Santa Ana	Público
U. de Girona	Facultad de Educación y Psicología	Pública
U. de Granada	Facultad de Trabajo Social	Pública
U. de Huelva	Facultad de Trabajo Social	Pública
U. de Jaén	Facultad de Trabajo Social	Pública
U. de La Laguna	Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación	Pública
U. de La Rioja	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	Pública
U. de Las Palmas de Gran Canaria	Facultad de Ciencias Jurídicas	Pública
U. de León	Escuela Universitaria de Trabajo Social Ntra. Sra. del Camino	Pública
U. de les Illes Balears	Facultad de Filosofía y Letras	Pública
U. de Lleida	Facultad de la Educación, Psicología y Trabajo Social	Pública
U. de Málaga	Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo	Pública
U. de Murcia	Facultad de Trabajo Social	Pública
U. de Oviedo	Facultad de Comercio, turismo y Ciencias Sociales Jovellanos	Pública
U. de Salamanca	Facultad de Ciencias Sociales	Pública
U. de Santiago de Compostela	Escuela Universitaria de Trabajo Social	Pública
U. de Valencia (Estudi Generali)	Facultad de Ciencias Sociales	Pública
U. de Valladolid	Facultad de Educación y Trabajo Social	Pública
U. de Vic. Universidad Central	Facultad de Ciencias de la salud y el Bienestar	Privada

Universidad.	Centro	Titularidad
U. Autónoma de Madrid	Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle	Pública
U. Católica de Valencia San Vicente Mártir	Facultad de Filosofía, Antropología y Trabajo Social	Privada
U. Complutense de Madrid	Facultad de Trabajo Social	Pública
U. de Alicante	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	Pública
U. de Almería	Centro de Trabajo Social	Pública
de Catalunya		
U. de Vigo	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública
U. de Zaragoza	Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo	Pública
U. del País Vasco	Escuela Universitaria de Trabajo Social de Vitoria-Gasteiz	Pública
U. Internacional de La Rioja	Facultad de Empres y Comunicación	Privada
U. Nacional de Educación a Distancia	Facultad de Derecho	Pública
U. Pablo de Olavide	Facultad de Ciencias Sociales	Pública
U. Pontificia Comillas	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	Privada
U. Pública de Navarra	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	Pública
U. Ramón LLul	Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés	Privada
U. Rovira i Virgili	Facultad de Ciencias Jurídicas	Pública

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. www.educacion.gob.es Enero 2015

Existen 38 Universidades, de las cuales 32 son públicas y 6 de titularidad privada. Si se atiende a la tipología de los centros, en el 71% de casos (n=27) se trata Facultades en las que se imparten varios títulos, mientras que el otro 28,9% (n=11) son Facultades o centros donde solo se imparte el Grado en Trabajo Social y que reciben, por tanto esa denominación. Todas estas Universidades, para la implantación de sus Títulos de Grado en confluencia con el Espacio Europeo de Educación Superior, sometieron a la valoración de la ANECA una propuesta de Título que en ámbitos académicos es conocida como la “Memoria de Verificación”.

Para el análisis de las competencias, materias y contenidos cuyas categorías se encuentran asociadas a la empatía en relación con el Trabajo Social, se ha tomado como unidad de análisis dichas Memorias, que han sido obtenidas por una doble vía. La primera de ellas ha sido la búsqueda en las páginas web de las Universidades y/o los centros que son responsables de la titulación. No todas las Universidades alojan en sus páginas web dicho documento, por lo tanto se hizo necesario el establecimiento de una segunda vía de acceso a la información, consistente en la puesta en contacto con los responsables de los distintos centros a través de correo electrónico, solicitando la mencionada Memoria. En la mayoría de los casos se obtuvo un ejemplar en formato PDF que fue amablemente facilitado por los responsables académicos, a excepción de tres universidades: LA Universidad Autónoma de Madrid,

Centro de estudios la Salle; la Universidad de Deusto y la Universidad de Salamanca.

Las memorias publicadas en páginas web constituyen el 55,2% (n=21) del total en el último acceso realizado a 15 de mayo de 2015. La memorias conseguidas mediante consulta a los centros son el 36.8% (n=14), mientras que en un 8% (n=3) de universidades no hubo acceso al documento

La tabla 11 especifica el modo de acceso a la Memoria para cada una de las Universidades consultadas, así como las excepciones en las que no se pudo obtener la información.

Las Unidades (Memorias de verificación) analizadas han sido, por tanto, treinta y cinco (35) sobre un total de treinta y ocho (38) Universidades que imparten el Título.

Tabla 11

Memorias analizadas y vía de obtención

Universidad.	Centro	Web	Pdf
U. Autónoma de Madrid	<i>Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle</i>	NO	NO
U. Católica de Valencia San Vicente Mártir	<i>Facultad de Filosofía, Antropología y Trabajo Social</i>	X	
U. Complutense de Madrid	<i>Facultad de Trabajo Social</i>		X
U. de Alicante	<i>Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales</i>	X	
U. de Almería	<i>Centro de Trabajo Social</i>		X
U. de Barcelona	<i>Facultad de Educación</i>		X
U. de Cádiz	<i>Facultad de Ciencias del Trabajo. Sede de Jerez.</i>	X	
U. de Castilla la Mancha	<i>Facultad de Trabajo Social de Cuenca</i>	X	
	<i>Facultad de Ciencias Sociales de Talavera</i>		
U. de Deusto	<i>Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Campus de Bilbao</i>	NO	NO
U. de Extremadura	<i>Centro Universitario Santa Ana</i>	X	
U. de Girona	<i>Facultad de Educación y Psicología</i>		X
U. de Granada	<i>Facultad de Trabajo Social</i>		X
U. de Huelva	<i>Facultad de Trabajo Social</i>	X	
U. de Jaén	<i>Facultad de Trabajo Social</i>	X	
U. de La Laguna	<i>Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación</i>	X	
U. de La Rioja	<i>Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales</i>	X	
U. de Las Palmas de Gran Canaria	<i>Facultad de Ciencias Jurídicas</i>	X	
U. de León	<i>Escuela Universitaria de Trabajo Social Ntra. Sra. del Camino</i>	X	
U. de les Illes Balears	<i>Facultad de Filosofía y Letras</i>		X
U. de Lleida	<i>Facultad de la Educación, Psicología y Trabajo Social</i>		X
U. de Málaga	<i>Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo</i>	X	
U. de Murcia	<i>Facultad de Trabajo Social</i>	X	
U. de Oviedo	<i>Facultad de Comercio, turismo y Ciencias</i>	X	

Universidad.	Centro	Web	Pdf
	<i>Sociales Jovellanos</i>		
U. de Salamanca	<i>Facultad de Ciencias Sociales</i>	NO	NO
U. de Santiago de Compostela	<i>Escuela Universitaria de Trabajo Social</i>	X	
U. de Valencia (Estudi Generali)	<i>Facultad de Ciencias Sociales</i>		X
U. de Valladolid	<i>Facultad de Educación y Trabajo Social</i>	X	
U. de Vic. Universidad Central de Catalunya	<i>Facultad de Ciencias de la salud y el Bienestar</i>	X	
U. de Vigo	<i>Facultad de Ciencias de la Educación</i>	X	
U. de Zaragoza	<i>Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo</i>	X	
U. del País Vasco	<i>Escuela Universitaria de Trabajo Social de Vitoria-Gasteiz</i>	X	
U. Internacional de La Rioja	<i>Facultad de Empres y Comunicación</i>		X
U. Nacional de Educación a Distancia	<i>Facultad de Derecho</i>	X	
U. Pablo de Olavide	<i>Facultad de Ciencias Sociales</i>		X
U. Pontificia Comillas	<i>Facultad de Ciencias Humanas y Sociales</i>		X
U. Pública de Navarra	<i>Facultad de Ciencias Humanas y Sociales</i>		X
U. Ramón LLul	<i>Facultad de Educación Social y Trabajo Social</i>		X
	<i>Pere Tarrés</i>		
U. Rovira i Virgili	<i>Facultad de Ciencias Jurídicas</i>		X

Fuente: Elaboración propia.

5.1. Relación entre las competencias generales, transversales genéricas y específicas en el Libro Blanco para el Título de Grado en Trabajo Social y el concepto de empatía.

A partir del análisis conceptual llevado a cabo en la primera parte de esta tesis, más específicamente de la estructura de los títulos de grado presentada en el epígrafe quinto del capítulo tercero, y tras un análisis preliminar de las memorias revisadas, se procedió a la codificación de términos que están en relación con la empatía como concepto general y las diferentes dimensiones, afectiva, cognitiva y conductual, de la empatía. Los términos utilizados para la categorización fueron los recogidos en la Tabla 12.

Tabla 12

Términos relacionados con la empatía multidimensional

Conceptos generales	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión conductual
Empatía	Acompañar	Ayudar a tomar decisiones	Escuchar activamente
Relación de ayuda	Apoyar	Comprender aspectos psicológicos de la relación	Mostrar competencia profesional
Relación empática	Interactuar	Identificar y seleccionar formas de intervención	Mostrar destrezas de comunicación
Relación profesional	Establecer contacto	Prevenir el paternalismo	Mostrar destrezas para las relaciones interpersonales
Relaciones interpersonales		Promover la autonomía personal	Utilizar claves verbales y no verbales
		Transmitir información	
		Valorar de manera conjunta	

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con estas categorías, las competencias establecidas en el Libro Blanco que tienen relación con la empatía serían las señaladas en la Tabla 13:

Tabla 13

Competencias del libro blanco relacionadas con la empatía multidimensional

	Conceptos generales	Dimensión afectiva	Dimensión cognitiva	Dimensión conductual
Competencias Genéricas Transversales	CTG2. Habilidades en las <i>relaciones interpersonales</i>		CTG10. <i>Reconocimiento a la diversidad</i> y la multiculturalidad	CTG12. <i>Comunicación</i> oral y escrita en la lengua nativa
Grupos de competencias específicas		GRUPO III. <i>Apoyar</i> a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.	GRUPO I. Capacidad para trabajar y <i>valorar de manera conjunta</i> con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.	GRUPO VI. Demostrar <i>competencia profesional</i> en el ejercicio del trabajo social.

	Conceptos generales	Dimensión afectiva	Dimensión cognitiva	Dimensión conductual
Competencias Específicas	CE1. Establecer <i>relaciones profesionales</i> al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.	CE5. <i>Interactuar</i> con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de los mismos y mejorar las condiciones de vida a través de la utilización de los métodos y modelos de trabajo social, haciendo un seguimiento con regularidad de los cambios que se producen al objeto de preparar la finalización de la intervención.	CE2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para <i>ayudarles a tomar decisiones</i> fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos CE8. <i>Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas</i> identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal.	

Fuente: elaboración propia

5.2. Las competencias generales relacionadas con la empatía en los Títulos de Grado en Trabajo Social.

De las 35 memorias analizadas, se han encontrado 10 que no formulaban competencias generales del Título de Grado en Trabajo Social que podamos relacionar con la empatía, lo que representa un 28,6% de los casos.

En el resto existe variedad a la hora de plantearlas. Ninguna de las memorias revisadas redacta su competencia general del título en los mismos términos que el Libro Blanco. La redacción que utilizan para formular las competencias generales coinciden con las competencias transversales genéricas, las grupos de competencias específicas o las competencias

específicas formuladas en el Libro Blanco o son formuladas de manera particular y desvinculadas del Libro Blanco.

El 22,8% (n=8) de las Universidades utilizan alguna de las competencias transversales genéricas del Libro Blanco para referirse a sus competencias generales del Título. Sin olvidar que nos estamos refiriendo a aquéllas seleccionadas en relación con el concepto multidimensional de empatía, las competencias transversales genéricas utilizadas son GTG2 (relaciones interpersonales) y GTG12 (comunicación).

El 28,6% (n=10) del total de Universidades plantea las competencias generales en coincidencia con los grupos de competencias específicas del Libro Blanco. Esto puede deberse a que el Libro Blanco muestra una única competencia general para la titulación, mientras que agrupa las competencias específicas bajo epígrafes que bien pueden ser identificados como competencias generales.

En relación con la empatía, el 10% de este 28,6%, mencionan el grupo I “Capacidad para trabajar y *valorar de manera conjunta...*” ; mientras que son mencionadas en fracciones del 30% el grupo III “*Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.*”; la unión del grupo I y el grupo III; y la unión del grupo I, el grupo III y el grupo VI “*Demostrar competencia profesional en el ejercicio del trabajo social*”.

Por otra parte, solamente una Universidad de las 35 analizadas utiliza las competencias específicas como competencias generales, mientras que el 17.1% de ellas (6 universidades) las redactan de manera particular sin atender a las establecidas por el Libro Blanco.

No formulan Competencias Generales 28,6% (n=10)	Si Formulan Competencias Generales 71,40% (n=25)			
	28,6% (n=10) Grupos de Competencias Específicas	22,8% (n=8) Transversales Genéricas	17,1% (n=6) Competencias ad hoc	1,8% (n=1) Competencias Específicas

Figura 3: Formulación de las competencias generales en los títulos

Fuente: elaboración propia

Centrándose en el concepto y sus dimensiones, se puede decir que las competencias generales de los títulos de Grado, cuando están formuladas, lo hacen de manera muy general, aludiendo a conceptos como “relaciones interpersonales” o “relaciones profesionales” en 9 ocasiones; a la dimensión afectiva con términos como “apoyar” o “interactuar” en 9 ocasiones; a la dimensión cognitiva con expresiones como “valorar de manera conjunta” en 9 ocasiones y aludiendo a la dimensión conductual en 7 ocasiones con palabras como “habilidades” o “destrezas”.

En el caso concreto de la Universidad Complutense de Madrid, al tratarse de la Universidad donde se ha realizado el trabajo de campo, se puede afirmar que las competencias generales formuladas en relación con la empatía están tomadas de los grupos de competencias específicas del Libro Blanco y hacen alusión a las dimensiones afectiva (interactuar) y cognitiva (valorar de manera conjunta) de la empatía.

5.3. Las competencias específicas relacionadas con la empatía en los Títulos de Grado en Trabajo Social.

Se han analizado las competencias específicas referidas en las memorias del Título de Grado en Trabajo Social de las Universidades españolas del mismo modo que las competencias generales.

Solamente se ha encontrado un caso en el que no se mencionan competencias específicas, mientras que en el resto de universidades encontramos la siguiente casuística:

- En un 42,8% de los casos (15 universidades), se utilizan la formulación de competencias específicas del Libro Blanco
- En un 40,2% de los casos (14 universidades) formulan sus propias competencias específicas mezclándolas con alguna de las competencias del Libro Blanco.
- En un 11,4% de los casos (4 universidades) se mezclan los grupos de competencias con las competencias propiamente dichas.
- En un 2,8% de los casos (1 universidad) se usan los grupos de competencias como competencias específicas.

Las competencias específicas del Libro Blanco, relacionadas con la empatía, más utilizadas en las memorias de las universidades españolas se señalan la Tabla 14.

Tabla 14

Competencias específicas más mencionadas en los títulos de grado

Código	Competencia	Universidades %
CE1	“Establecer <i>relaciones profesionales</i> al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención”	18 (32.7%)
CE5	“ <i>Interactuar</i> con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de los mismos y mejorar las condiciones de vida a través de la utilización de los métodos y modelos de trabajo social, haciendo un seguimiento con regularidad de los cambios que se producen al objeto de preparar la finalización de la intervención”,	16 (29%)
CE2	“Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para <i>ayudarles a tomar decisiones</i> bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos”	14 (25.5%)
CE8	“ <i>Promover el crecimiento, desarrollo e independencia</i> de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal”,	7 (12.8%)

Fuente: elaboración propia

Estas competencias específicas, tal y como han sido redactadas en las memorias, independientemente de si responden literalmente a las CE del Libro

Blanco o no lo hacen, se refieren a cuestiones generales en torno al concepto de empatía en el 27,2% de las ocasiones, atendiendo a dimensiones afectivas en un 30,7%, a dimensiones cognitivas en un 34,2% y a dimensiones conductuales en un 7,9% de los casos.

En el caso de la Universidad Complutense de Madrid, todas las competencias específicas están tomadas del Libro Blanco y, con respecto a la empatía, se formulan la CE1 que hace referencia a conceptos generales (relaciones profesionales); la CE2 que atiende a la dimensión cognitiva (ayudar a tomar decisiones); la CE5 que se refiere a dimensiones afectivas (interactuar) y la CE8 que alude a dimensiones cognitivas (promover la independencia de las personas).

5.4. Contenidos docentes en los que se contemplan las competencias generales y específicas asociadas a la empatía.

5.4.1. Las materias

Las enseñanzas se organizan en Materias y asignaturas. Se pueden encontrar, por lo tanto, bloques de generales de Materias que incluyen diferentes asignaturas para su desarrollo. En las 35 memorias analizadas se han revisado cuáles son las materias en las que se abordan cuestiones referentes a la empatía. Se ha comenzado por el nivel más general, para ir profundizando en asignaturas, resultados de aprendizaje y contenidos, de manera que se llegue a concretar cómo se está realizando la enseñanza de la empatía en nuestras universidades.

Con respecto a las materias, se ha de señalar que, si bien suelen coincidir, no siempre se encuentran con la misma denominación. En algunos casos, se localizan asignaturas con los mismos nombres asignadas a bloques de materias de distinta denominación. Cuando se han examinado las competencias relativas a la empatía multidimensional, el número de materias en las que éstas se hallan ha quedado reducido a cinco, que figuran en la Tabla 15.

Tabla 15

Materias en las que se incluyen asignaturas para la enseñanza de la empatía

Materia	Asignaturas
Métodos, modelos y técnicas del Trabajo Social	74 denominaciones
Prácticas Externas	70 denominaciones
Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social	36 denominaciones
Psicología	28 denominaciones
Desarrollo humano en el ciclo vital y el medio social	17 denominaciones

Fuente: elaboración propia

Así, cuando se toma la materia “Métodos, modelos y técnicas del Trabajo Social” como unidad de análisis y se revisa en las 35 universidades, se puede observar que es en esta materia en la que mayor número de asignaturas que abordan estas cuestiones se encuentran, con un total de 74. Se trata de 74 asignaturas, por tanto, en el total de las universidades españolas, pues aquí se suman todas y cada una de ellas, independientemente de su denominación. Así, para el abordaje del trabajo comunitario que se incluye en esta materia, existen denominaciones diferentes como Trabajo Social de grupo y comunidad (Universidad de Castilla La Mancha), Trabajo Social comunitario (Girona), Trabajo social con redes, organizaciones y comunidad (Huelva), Trabajo Social con comunidades (La Rioja) o Intervención comunitaria (Lleida) entre otras.

La segunda materia en la que la formación en empatía se refiere es la denominada “Prácticas” o “Prácticas Externas”, que incluye 70 denominaciones o asignaturas.

En tercer lugar, la materia “Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social” también denominada “Habilidades profesionales del Trabajo Social” según la universidad. Esta materia contiene 36 asignaturas que, con diferentes denominaciones, estudian cuestiones relativas a la empatía.

La cuarta materia es la denominada “Psicología” o “Psicología Social”, con 28 asignaturas o denominaciones.

Por último, la materia “Desarrollo humano en el ciclo vital y el medio social” que, en la mayoría de las universidades perteneces al área de conocimiento de Psicología o Psicología Social y aborda 17 materias.

5.4.2. Las asignaturas.

En las 35 universidades estudiadas existen tres situaciones distintas en lo que respecta a las asignaturas y su relación con las competencias que hacen alusión a la empatía. Como caso excepcional se encuentra la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que no sigue las mismas pautas que el resto de las universidades, pues plantea actividades formativas en lugar de competencias específicas o resultados de aprendizaje en las asignaturas. En el resto de las universidades se encuentran dos grandes bloques:

- 20 universidades plantean las competencias en bloque, por materias, no diferenciando por asignatura y teniendo todas las asignaturas correspondientes a una misma materia las mismas competencias específicas.
- 14 universidades plantean las competencias específicas para cada una de las asignaturas.

La manera en que cada universidad ha decidido diseñar su Memoria, dando prioridad a cuestiones más generales o profundizando de manera más detallada en cada uno de los apartados, incide en los datos que a continuación se exponen.

Para el análisis de las asignaturas, se han tomado aquellas universidades en cuyas memorias se expresaban las competencias específicas para cada asignatura. La muestra analizada es de 14 universidades, por lo tanto, y el número de asignaturas revisadas es de 88. La Tabla 16 muestra las denominaciones de las asignaturas y su agrupación en materias.

Tabla 16

Asignaturas que comprenden competencias específicas para el desarrollo de la empatía

Materia	Denominación de las Asignaturas
Métodos, modelos y técnicas del Trabajo Social	Metodología y técnicas del Trabajo Social Modelos teóricos del Trabajo Social Trabajo Social Individual y familiar Trabajo Social grupal Trabajo Social comunitario
Prácticas Externas	Introducción a la práctica profesional Practicum de Investigación y diagnóstico/ Practicum de planificación e intervención social. Practicum I /Practicum II / Practicum III Práctica generalista y supervisión/ Práctica especializada y supervisión.
Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social	Comunicación y relación de ayuda Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social Habilidades profesionales Relación de Ayuda Técnicas y habilidades de intervención y comunicación en Trabajo Social
Psicología	Psicología Social Desarrollo humano en el ciclo vital
Desarrollo humano en el ciclo vital y el medio social	Psicología Social o Procesos psicosociales básicos. Trabajo Social con infancia y adolescencia Trabajo Social con mayores

Fuente: elaboración propia

Atendiendo a los bloques de materias mencionados en el apartado anterior, se ha cuantificado que el número de asignaturas correspondientes a la materia “*Métodos, modelos y técnicas del Trabajo Social*” es de 15 que, bajo diversos nombres muy similares, podemos agrupar en las siguientes denominaciones: “Metodología y técnicas del Trabajo Social”, “Modelos teóricos del Trabajo Social”, “Trabajo Social Individual y familiar”, “Trabajo Social grupal” y “Trabajo Social comunitario”. Todas ellas, en diferentes medidas, plantean la adquisición de conocimientos en torno a la relación profesional y el uso de técnicas de comunicación, apoyo y acompañamiento al cliente o la persona usuaria.

En lo que respecta a la materia “*Prácticas Externas*”, se detallan 32 asignaturas que corresponden a las prácticas de campo o practicum en distintos semestres y que marcan distintos niveles de complejidad. La Universidad de Castilla la Mancha, por ejemplo, hace referencia a “Introducción a la práctica profesional”; “Practicum de Investigación y diagnóstico” y “Practicum de planificación e intervención social”. La Universidad de Vic plantea “Practicum I”, “Practicum II” y “Practicum III”, mientras que la Universidad Pública de Navarra habla de “Práctica generalista y supervisión” y “Práctica especializada y supervisión”.

La materia de “*Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social*” comprende 16 asignaturas, cuyo nombre más común coincide exactamente con el de la materia aunque existen denominaciones como “Relación de ayuda”, “Habilidades profesionales” o “Técnicas y habilidades de intervención en comunicación en Trabajo Social”. En algunos casos, como en la Universidad de Alicante se ofrece en diferentes niveles: “Habilidades profesionales I, II y III”, distribuidas en varios cursos.

La materia de “*Psicología*”, incluye 16 asignaturas entre las que destaca la “Psicología Social” o asignaturas como “Desarrollo humano en el ciclo vital” que, en otras universidades, se inscriben en la materia de dicho nombre.

Por último, la materia “*Desarrollo humano en el ciclo vital y el medio social*” donde se encuentran 9 asignaturas entre las que destacan “Psicología Social” o “Procesos psicosociales básicos”. Llama la atención la Universidad de Málaga que incluye aquí alguna asignatura del área de conocimiento de Trabajo Social, como “Trabajo Social con infancia y adolescencia” o “Trabajo Social con mayores”, cuando lo habitual es que las asignaturas de esta materia pertenezcan a Psicología.

Todas las asignaturas mencionadas en relación con las competencias específicas del Libro Blanco que hacen referencia a la empatía multidimensional pertenecen al ámbito del Trabajo Social y de la Psicología, no habiendo sido encontrada ninguna de otro área de conocimiento.

5.4.3. Los resultados de aprendizaje vinculados a la empatía

Para el análisis de los resultados de aprendizaje, tras el análisis de las memorias revisadas se procedió a la codificación de términos que tienen relación con la empatía como concepto general y sus diferentes dimensiones. Los términos utilizados para la categorización fueron los que muestra la Tabla 17.

Tabla 17

Codificación de los resultados de aprendizaje relacionados con la empatía

Resultado de aprendizaje	Código	Resultado de aprendizaje	Código
Aplicar los conocimientos adquiridos	ACA1	Mostrar orientación hacia el paciente o usuario	MOP13
(Establecer) Comunicación asertiva	CA2	No juzgar	NJ14
(Lograr) Comunicación efectiva	CE3	(Establecer) Relación de ayuda	RA15
Capacidad de interactuar	CI4	Reconocer diferencias individuales	RDI16
(Establecer) Comunicación no verbal	CNV5	(Establecer) Relación empática	RE17
Conocer procesos de interacción	CPI6	Relaciones Interpersonales.	RI18
Cumplir con sus responsabilidades	CR7	Respetar	RP19
(Establecer) Comunicación verbal	CV8	Establecer relación de Trabajo Social	RTS20
(Mostrar) Destrezas empáticas	DE9	(Utilizar) Técnicas de comunicación	TC21
Escuchar activamente	EA10	Tomar la perspectiva del otro	TP22
Empoderar	EMP11	Implicar a los usuarios	IMP23
Identificar estrategias de intervención social	IEIS12	Gestión de emociones	GES24

Fuente: elaboración propia

La Tabla 18 muestra la relación de Universidades cuyos planes de estudio contienen asignaturas en las que se señalan como resultados de aprendizaje todas las dimensiones de la empatía, una vez realizado un análisis sistemático del total de las Universidades.

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

Tabla 18

Universidades y asignaturas que contemplan las diversas dimensiones de la empatía en sus resultados de aprendizaje

Universidad	Asignatura	General	D. Afectiva	D. Cognitiva	D. Conductual
Cádiz	Habilidades sociales y de comunicación	RE17 RI18	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14
Castilla La Mancha	Técnicas y habilidades de intervención y comunicación en Trabajo Social	RE17 RI18 RTS20	CE3	TP22	CNV5 CV8 NJ14
	Habilidades sociales y de comunicación	RE17 RI18	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10
Extremadura	Tecnologías de la información y de la comunicación	RE17 RI18	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10
Málaga	Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social	RE17 RI18 RTS20	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10
La Laguna	Trabajo Social y habilidades para las relaciones interpersonales	RTS20	CE3 RP19	CA2 TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14
Illes Balears	Relación de Ayuda	RA15 RE17 RI18	CE3	TP22	CNVE CV8 NJ14
	Counselling	RA15 RE17 RI18	CE3	TP22	CNVE CV8 NJ14
Lleida	Practicum	RI18	CI4	IMP23	DE9
Granada	Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social	RE17 RI18 RTS20	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10 TC21
Murcia	Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social	RE17 RI18	CE3	TP22 IEIS12	CNV5 CV8 EA10 NJ14
Oviedo	Habilidades sociales y de comunicación del Trabajo Social	RE17 RI18 RTS20	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14
Valencia Estudi General	Comunicación profesional	RE17 RI18 RTS20	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14
Valladolid	Habilidades sociales y de comunicación para el Trabajo Social	RE17 RI18 RTS20	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14 TC21
	Habilidades sociales	RI18	CE3 CI4	RD16 TP22	CNV5 CV8

Capítulo 5. El mapa de la enseñanza de la empatía en trabajo social en España

Universidad	Asignatura	General	D. Afectiva	D. Cognitiva	D. Conductual
Vigo	y de comunicación				EA10 NJ14
	Habilidades, instrumentos y técnicas del Trabajo Social	RI18	CE3 CI4	RD16 TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14
Zaragoza	Habilidades sociales y de comunicación	RE17 RI18 RTS20	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14
	Habilidades de comunicación para el Trabajo Social	RE 17 RI18 RTS20	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14
Internacional de la Rioja	Habilidades sociales y de comunicación	RE17 RI18	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14
	Habilidades sociales y de comunicación en el Trabajo Social	RE 17 RI18	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14
Pablo de Olavide	Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social	RE17 RI18	CE3	TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14
Ramón Llull	Habilidades sociales	RE17	CE3	CPI6 TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14
	Técnica de la entrevista	RE17	CE3	CPI6 TP22	CNV5 CV8 EA10 NJ14

Fuente: elaboración propia

Solo 17 universidades de las 35 estudiadas, un 48,5%, disponen en sus memorias de asignaturas que contemplan resultados de aprendizaje para la empatía multidimensional, en todas sus dimensiones. En estos casos, se observa que las asignaturas tienen títulos como “Habilidades sociales y de comunicación”, “Técnicas y habilidades de intervención”, “Trabajo Social y habilidades para las relaciones interpersonales”, “Habilidades, instrumentos y técnicas” o “Habilidades sociales”.

Estas denominaciones se repiten en 19 de las 24 asignaturas que responden a los criterios de selección. En 2 de ellas, sin embargo, la denominación incluye la relación de ayuda en el título. Es el caso de la asignatura “Relación de Ayuda” en la Universidad de Illes Balears o la asignatura “Comunicación y relación de ayuda” en la Universidad Pontificia Comillas

Por lo tanto, se puede afirmar que los contenidos referidos a la empatía y sus dimensiones son abordados en asignaturas que trabajan las habilidades, siendo considerada la empatía, en este sentido, como una habilidad para el Trabajo Social.

El resto de asignaturas que contemplan resultados de aprendizaje para las cuatro dimensiones de la empatía son las denominadas “Counselling” de la Universidad de Illes Balears, de carácter optativo; “Practicum II” de la Universidad de Lleida y “ Técnica de la entrevista” de la Universidad Ramón Llull.

Hay universidades, como la Complutense de Madrid o la de Santiago de Compostela que no plantean en sus memorias los resultados de aprendizaje que persiguen las asignaturas. En otras universidades se hallan asignaturas que si bien señalan competencias en relación con la empatía, no las reflejan en sus resultados de aprendizaje.

En varias universidades se observa que los resultados de aprendizaje son demasiado generales, no pudiendo codificarse, como el caso de la Universidad de Jaén en materias como las prácticas. En la Universidad de la Rioja todas las asignaturas del área de Trabajo Social que plantean algún resultado de aprendizaje relacionado con la empatía utilizan el código T21, “utilizar técnicas de comunicación”, que si bien está relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la empatía, no es en absoluto, específico. En las prácticas utilizan términos como “establecer relación empática” (RE17) y “establecer relación de Trabajo Social” (RTS20) sin especificar qué contenidos se le da a la relación empática o qué se entiende por relación de Trabajo Social. Es posible que las personas que pertenecen a la misma área de conocimiento puedan dar una definición aproximada acerca de lo que consideran este tipo de relaciones, sin embargo los matices conceptuales y/o procedimentales pueden variar considerablemente en función del marco teórico desde el que se definan.

5.4.4. Organización de las enseñanzas asociadas a la empatía.

Tomando como enseñanzas asociadas a la empatía solamente aquellas asignaturas contempladas en las memorias de verificación que observan como resultados de aprendizaje todas y cada una de las diferentes dimensiones de la empatía, encontramos que existen 17 universidades en las que no se encuentra ninguna asignatura que contemple resultados de aprendizaje para todas las dimensiones de la empatía. Esto supone un 48,5% de los casos. En el otro 51,5% encontramos 24 asignaturas.

La distribución de asignaturas que plantean competencias y que las desarrollan en resultados de aprendizaje para todas las dimensiones de la empatía se presentan en la Tabla 19.

Tabla 19

Distribución de la enseñanza de la empatía en los títulos de grado en trabajo social

Materia	Asignaturas que plantean competencias	Asignaturas que desarrollan las competencias en resultados de aprendizaje para todas las dimensiones de la empatía
Métodos, modelos y técnicas del Trabajo Social	74	0 (0%)
Prácticas externas	70	1 (1,4%)
Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social	36	23 (63,8%)
Psicología	28	0 (0%)
Desarrollo humano en el ciclo vital y el medio social	17	0 (0%)

Fuente: elaboración propia

De las 225 asignaturas iniciales en las que se encontraron alusiones a competencias que remitían a cuestiones referentes a la empatía (ver epígrafe 5.4.1 de este capítulo) solo el 10,7% de las mismas (24 asignaturas) desarrollan esas competencias en resultados de aprendizaje que contemplen todas las dimensiones de la empatía.

La formación en empatía, en todas sus dimensiones, se observa en asignaturas de carácter básico, obligatorio y optativo, en los porcentajes mostrado en la Figura 4.

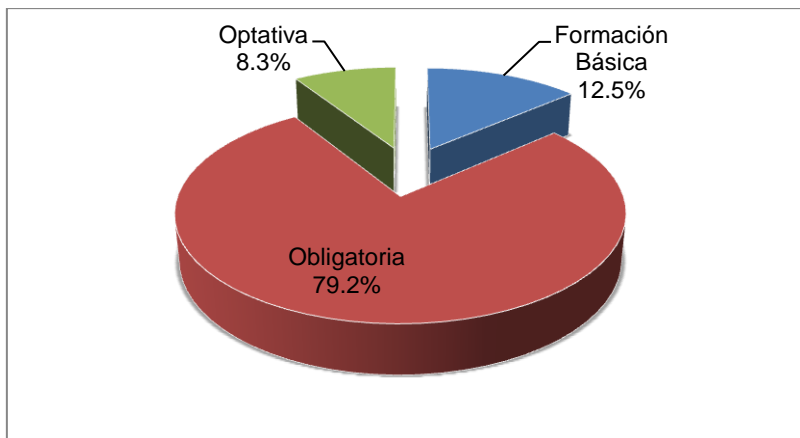


Figura 4: Distribución de asignaturas que contemplan todas las dimensiones de la empatía en los resultados de aprendizaje, en función de su tipología

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al número de créditos dedicados a la formación en empatía, en todas sus dimensiones, de las 35 universidades analizadas, el 51,5% de ellas no invierte ningún crédito en formación en empatía; un 2,8% del total (1 universidad) emplea 24 créditos; un 17,2% (6 universidades) emplean 12 créditos; un 22,9% (8 universidades) emplean 6 créditos; un 2,8% (1 universidad) invierte 4,5 créditos y otro 2,8% (1 universidad) utiliza 3 créditos.

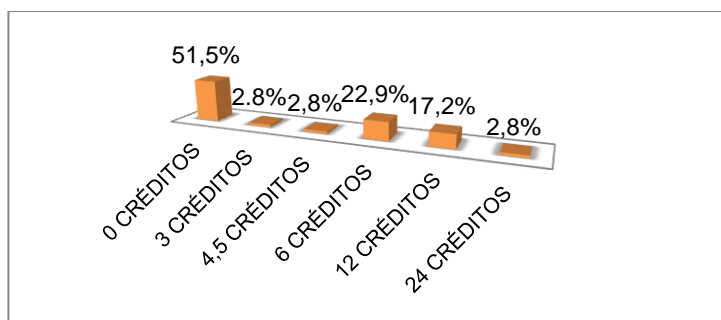


Figura 5: Créditos empleados en la formación en empatía, en todas sus dimensiones, en las universidades españolas que imparten Grado en Trabajo Social

Fuente: Elaboración propia

Los semestres en que son impartidas dichas asignaturas varían de unas universidades a otras. En los casos en que se trata de asignaturas correspondientes a Formación Básica (12,5%), ésta se imparte en el primer curso, por tanto en los semestres primero y segundo. En el caso de que se trate de Formación Optativa (8,3%) su enseñanza se distribuye a lo largo de los semestres séptimo y octavo, en el cuarto curso. En la mayoría de los casos analizados, las asignaturas forman parte de la Formación Obligatoria (79,2%), que se distribuye a lo largo de los cursos primero, segundo y tercero indistintamente. Así encontramos que el mayor número de asignaturas de carácter obligatorio (63,2%) se imparten en el segundo curso, tercer y cuarto semestre, mientras que el 26,3% de las asignaturas se encuentran en el primer curso y el 10,5% en tercer curso. La Figura 6 hace un resumen de la situación.

<p>No contemplan las dimensiones de la empatía 48,50% 17 universidades</p>	<p>Sí contemplan las dimensiones de la empatía 51,50% 18 universidades 24 asignaturas en total</p>		
	<p>FORMACIÓN BÁSICA 3 asignaturas (12,5%) 24 ECTS. Media: 6 ECTS Todas ellas de 6 ECTS Primer curso</p>	<p>FORMACIÓN OBLIGATORIA 19 asignaturas (79,2%) 136,5 ECTS. Media 7,1 ECTS Entre 4,5 y 24 ECTS Primer curso (4 asig.) Segundo curso (11 asig.) Tercer curso (2 asig)</p>	<p>FORMACIÓN OPTATIVA 2 asignaturas (8,3%) 9 ECTS. MEDIA 4,5 ECTS Entre 3 y 6 ECTS Cuarto curso (2 asig.)</p>

Figura 6: Organización de las enseñanzas en materia de empatía multidimensional

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con estos datos, las Universidades españolas analizadas que imparten formación orientada a resultados de aprendizaje que contemplan las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual de la empatía, destinan un 7.3% de los créditos formativos a estas cuestiones, distribuidos en 6 ECTS de Formación Básica; 7,1 ECTS de Formación Obligatoria y 4,5 ECTS de Formación optativa.

Se ilustran estos resultados con los datos concretos de tres de las universidades analizadas, en las Figuras 7 a 9. Se han seleccionado por ser representativas del resto, al contemplar, en el primer caso, formación de Prácticas externas o Practicum; en el segundo caso, al comprender asignaturas optativas, y en el tercero de los casos, al observar formación básica y obligatoria en la materia que nos ocupa. Las fichas detalladas correspondientes a cada una de las Universidades se encuentran en Anexo 4.

Universidad de Lleida
Materia: PRACTICUM
Asignatura: Practicum II. FORMACIÓN PRÁCTICA. 24 ECTS. 7º semestre
Resultados de aprendizaje:
General: RI18, establecer relaciones empáticas
Dimensión afectiva: CI4, capacidad de interactuar
Dimensión Cognitiva: IMP23, implicar a los usuarios
Dimensión conductual: DE9, mostrar destrezas empáticas

Figura 7 Ficha de la Universidad de Lleida

Fuente: elaboración propia a partir de la información existente en el Protocolo del título de Graduado/a en Trabajo Social por la Universitat de Lleida, proporcionado por la propia Universidad en versión pdf.

Universidad de Oviedo
Materia: HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL.
Asignatura: Habilidades sociales y de comunicación del Trabajo Social. OPTATIVA. 6 ECTS. 7º semestre.
Resultados de aprendizaje:
General: RE17, establecer relación empática
General: RI18, establecer relaciones empáticas
General: RTS20, establecer relación de Trabajo Social
Dimensión afectiva: CE3, lograr comunicación efectiva
Dimensión Cognitiva: TP22, tomar la perspectiva del otro
Dimensión conductual: CNV5, comunicación no verbal
Dimensión conductual: CV8, comunicación verbal
Dimensión conductual: EA10, escuchar activamente
Dimensión conductual: NJ14, no juzgar

Figura 8 Ficha de la Universidad de Oviedo

Fuente: elaboración propia a partir de la Memoria de verificación del título de Grado en Trabajo Social, obtenida en <http://jovellanos.uniovi.es/facultad/calidad>

<p style="text-align: center;">Universidad Internacional de La Rioja</p> <p>MATERIA: HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL.</p> <p>Asignatura: Habilidades Sociales y de Comunicación. FORMACIÓN BÁSICA. 6 ECTS. 1er semestre</p> <p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none">General: RE17, establecer relación empáticaGeneral: RI18, establecer relaciones empáticasDimensión afectiva: CE3, lograr comunicación efectivaDimensión Cognitiva: TP22, tomar la perspectiva del otroDimensión conductual: CNV5, comunicación no verbalDimensión conductual: CV8, comunicación verbalDimensión conductual: EA10, escuchar activamenteDimensión conductual: NJ14, no juzgar <p style="text-align: center;">Universidad Internacional de La Rioja</p> <p>MATERIA: HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL.</p> <p>Asignatura: Habilidades sociales y de comunicación en el Trabajo Social. FORMACIÓN OBLIGATORIA. 6 ECTS. 3er semestre.</p> <p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none">General: RE17, establecer relación empáticaGeneral: RI18, establecer relaciones empáticasDimensión afectiva: CE3, lograr comunicación efectivaDimensión Cognitiva: TP22, tomar la perspectiva del otroDimensión conductual: CNV5, comunicación no verbalDimensión conductual: CV8, comunicación verbalDimensión conductual: EA10, escuchar activamenteDimensión conductual: NJ14, no juzgar
--

Figura 9: Ficha de la Universidad Internacional de la Rioja

Fuente: elaboración propia a partir de la Memoria verificada del Título de Grado en Trabajo Social y su modificación evaluada favorablemente el 22 de marzo de 2012, proporcionada por la propia Universidad en versión pdf.

5.5. Los contenidos de las asignaturas que contemplan resultados de aprendizaje orientados a la adquisición de habilidades empáticas.

Se ha procedido a la búsqueda en las páginas web de las universidades correspondientes de las fichas de las asignaturas anteriormente que contemplan resultados de aprendizaje asociados a la empatía multidimensional con la finalidad de conocer cuáles son los contenidos de las asignaturas y cual la bibliografía recomendada al alumnado.

De las 18 universidades consultadas, ha resultado infructuosa la búsqueda en 5 de ellas, ya que no disponen de acceso público a dicha información. Solamente pueden acceder a los programas de las asignaturas personas usuarias de la universidad con clave. Por tanto, las Universidades de La Laguna, Illes Balears, Valladolid, Vigo y Pontificia Comillas no han sido analizadas en este apartado.

En el resto de universidades, se ha realizado una búsqueda, ya no de los resultados de aprendizaje, sino de contenidos específicos de carácter teórico práctico que hicieran alusión al concepto central de este estudio “empatía”, al concepto de “relación de ayuda” como relación que contiene el concepto o contempla la necesidad de la empatía y al término “escucha activa” como habilidad esencial para el desarrollo de la empatía.

En los contenidos de las 16 asignaturas consultadas hemos encontrado el término “empatía” en 3 ocasiones; el término “relación de ayuda” en 2 ocasiones y el término “escucha activa” en 5 ocasiones. En muchos casos, coinciden ambas palabras bajo el mismo epígrafe. La Tabla 18 presenta los resultados obtenidos:

Tabla 20

Contenidos de los programas relacionados con la empatía

Universidad	Asignatura	Epígrafe o contenido del programa
Cádiz	Habilidades Sociales y de comunicación	Tema 3. La <i>relación de ayuda</i> y la <i>escucha activa</i>
Castilla la Mancha	Técnicas y habilidades de intervención y comunicación en Trabajo Social	Tema 5. <i>Empatía</i> . Comunicación interpersonal. <i>Escucha activa</i> .
Granada	Habilidades sociales y de comunicación interpersonal y colectiva en trabajo Social	Tema 4. La <i>relación de ayuda</i> : <i>escucha activa</i> y <i>empatía</i> .
Murcia	Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social	Practica 1. Trabajo grupal. El proceso de <i>escucha activa</i>
Zaragoza	Habilidades sociales y de comunicación	Unidad 2. La <i>escucha activa</i> Unidad 3. La <i>empatía</i> y la comprensión del otro

Fuente: elaboración propia

En el resto de las 11 asignaturas consultadas no se ha encontrado ninguno de estos términos. Al tratarse de asignaturas que versan acerca de habilidades de comunicación e intervención en Trabajo Social, se han hallado numerosas alusiones a cuestiones como la asertividad, la comunicación verbal y no verbal o el uso de la palabra escrita. Se trata, por tanto de abordar la adquisición de destrezas y no de procesos, como la empatía, que conlleva el desarrollo de algunas destrezas concretas, pero no es en sí mismo una habilidad o destreza.

Respecto a la bibliografía recomendada al estudiantado que cursa las asignaturas, no se ha encontrado ninguna referencia a obras que aborden específicamente el tema de la empatía, la escucha activa o la relación de ayuda en Trabajo Social.

Las obras mencionadas que mayor relación guardan con el concepto de empatía como actitud para la relación de ayuda son las que se detallan en la Tabla 19, donde se presentan los conceptos tratados y el capítulo en que se hace referencia a los mismos.

Tabla 21

Literatura en relación con la empatía mencionada en los programas o fichas de las asignaturas

Obra	Concepto	Páginas
Cormier y Cormier (1994) Estrategias de entrevista para terapeutas.	Relación de ayuda y empatía Escucha activa. Escucha activa.	Capítulo II. Componentes de una relación terapéutica efectiva, pp 35-77 Capítulo V. Respuestas de escucha, pp 140-166 Capítulo VI Respuestas de acción, pp 167-200
Rogers, C (2004) El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica	Relación de ayuda. Escucha. Empatía	Toda la obra
Trevithick, P (2002) Habilidades de comunicación e intervención social. Manual práctico	Empatía	Capítulo 4. Técnicas básicas de la entrevista: empatía, pp 125-128
Bermejo y Carabias (1998) relación de ayuda y enfermería	Relación de ayuda	Toda la obra

Fuente: elaboración propia

Analizando los programas de las asignaturas se encuentran gran número de referencias bibliográficas que giran en torno a la comunicación, la inteligencia emocional y las habilidades sociales y habilidades de comunicación. Todas estas cuestiones son transversales al tema que nos ocupa, si bien existiendo literatura específica en torno al concepto de empatía y el desarrollo de destrezas empáticas y contando con un gran número de obras que se refieren en exclusiva al estudio de la relación de ayuda, llama nuestra atención que no se mencionen en la bibliografía de las asignaturas consultadas.

CAPÍTULO 6

LA EMPATÍA EN EL ALUMNADO DEL TÍTULO DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

En este capítulo se presentan los resultados de la aplicación de dos instrumentos al alumnado de Grado en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. La aplicación del Índice de Reactividad Interpersonal tiene como objetivo, en el marco de esta investigación, medir y analizar el grado de empatía de los estudiantes de pregrado de los cuatro cursos y determinar si existen diferencias significativas en función de la edad, el sexo o el curso en que se encuentren matriculados.

La aplicación del Cuestionario de Valoración de Conocimientos y Habilidades Empáticas en Trabajo Social, por su parte, se realizó con los objetivos de conocer los conocimientos adquiridos y la opinión del estudiantado acerca de la formación teórico-práctica recibida en materia de empatía y habilidades empáticas, así como explorar la percepción que tienen acerca de sus propias habilidades empáticas.

6.1. El nivel empático del estudiantado en función del sexo y la edad.

La distribución de los participantes respecto a sexo y curso es la siguiente: el 88.3% (n=271) eran mujeres y el 11.7% (n=36) eran hombres. El 25,4% (n=78) eran de primer curso, el 29% (n=89) de segundo, el 22.8% (n=70) de tercer curso y el 22.8% (n=70) eran de cuarto curso. La edad media de los participantes era de 21.4 años (DT=2.4). La tabla 22 presenta un descriptivo de la muestra.

Tabla 22*Descriptivo muestra IRI*

	Media (DT)		n (%)		n (%)
Edad	21,4	Sexo		Curso	
Curso					
1º	20,0 (2,2)	Hombre	36 (11,7)	1º	78 (25,4)
2º	21,1 (2,5)	Mujer	271 (88,3)	2º	89 (29,0)
3º	21,7 (1,7)			3º	70 (22,8)
4º	23,1 (2,1)			4º	70 (22,8)

Fuente: Elaboración propia

Se aplicó el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) diseñado y validado por Davis (1983) en la traducción propuesta, tras validación, por Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxebarria, Montes y Torres (2003). Se trata de una escala que mide cuatro dimensiones de la empatía a través de 28 ítems: la toma de perspectiva, la fantasía, la preocupación empática y el malestar personal. Este instrumento permite medir la reacción emocional del individuo así como las estrategias cognitivas que se ponen en marcha durante el proceso empático. Lo hace a través de una serie de afirmaciones referidas a las cuatro dimensiones del concepto global de empatía acerca de las cuales la persona encuestada manifiesta el grado de acierto con que le describen.

Los hallazgos de este trabajo son consistentes con otros estudios de investigación realizados con estudiantes de ciencias de la salud, como medicina y enfermería (Galán, Romero, Morillo y Alarcón, 2014), y con una pequeña investigación realizada con 86 estudiantes de trabajo social en Florida, USA. (Turnage, Young, Stevenson y Edwards, 2012) tanto en lo que se refiere a la relación directa entre sexo y empatía, como a la relación negativa entre edad y empatía. A continuación presentamos los resultados y los relacionamos con estudios previos realizados en otros ámbitos.

El sexo se relaciona con la empatía, según ha sido demostrado en diversos estudios (Davis, 1983; Eisenberg y Lennon, 1983; Mestre, Frías y Samper, 2004; Retuerto, 2004; Turnage et al 2012)) y son las mujeres quienes puntúan más alto en las escalas que la miden.

El presente estudio muestra resultados coincidentes con los hallados por los autores mencionados. El grupo de las mujeres puntúa más alto en empatía total y existen diferencias significativas en la subescala Fantasía ($p=0.003$) y en la subescala Preocupación Empática ($p=0.001$) con un tamaño medio de efecto. La Tabla 23 muestra el descriptivo, cumpliéndose la normalidad en las variables entre grupos.

Tabla 23

Descriptivo escalas por género

Variable	Sexo	n	Mín.	Máx.	Media	DT	Normalidad
							p
Empatía total	Mujer	271	65	121	95,9	9,6	0,818
	Hombre	36	74	113	90,6	10,3	0,721
Toma perspectiva	Mujer	271	16	35	26,6	4,1	0,912
	Hombre	36	17	34	26,8	4,1	0,907
Fantasía	Mujer	271	11	35	23,6	4,7	0,844
	Hombre	36	12	32	21,1	4,7	0,798
Preocupación empática	Mujer	271	21	40	31,7	3,6	0,863
	Hombre	36	22	36	29,4	3,7	0,782
Malestar personal	Mujer	271	7	26	14,0	3,7	0,763
	Hombre	36	6	23	13,3	3,7	0,784

Fuente: elaboración propia

La Tabla 24 aporta los datos referentes a la empatía total y sus dimensiones. En la variable empatía total, la puntuación media para las mujeres fue de 95,9 (DT=9,6) puntos frente a 90,6 (DT=10,3) puntos para los hombres. La diferencia entre hombres y mujeres fue de 5,33 puntos a favor de las mujeres siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($p=0.002$).

Por dimensiones, en Fantasía la puntuación media para las mujeres fue de 23,6 (DT=4,7) puntos frente a 21,1 (DT=4,7) puntos para los hombres. La diferencia entre hombres y mujeres fue de 2,49 puntos a favor de las mujeres siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($p=0,003$). Con respecto a la escala de Preocupación Empática, los hombres obtuvieron una puntuación media de 29,4 (DT=0,6) frente a los 31,7 puntos (DT=0,2) de las mujeres. La

diferencia entre hombres y mujeres fue de 2,25 puntos a favor de la mujeres siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($p=0,001$). El resto de dimensiones no mostraron diferencias estadísticamente significativas en la puntuación media entre hombres y mujeres ($p>0,05$).

Tabla 24

Comparación puntuación escalas por género

Variable‡	Sexo (n)	Media (ET)	Prueba T para la igualdad de medias					
			Dif. medias	ET dif.	IC _{95%} dif.	t	p-valor	d [†]
Empatía total	Mujer (271)	95,97 (9,6)	5,33	1,72	(1,94;8,72)	3,09	0,002	0,549
	Hombre (36)	90,64 (10,3)						
Toma perspectiva	Mujer (271)	26,63 (0,2)	-0,15	0,72	(-1,57 ; 1,27)	-0,21	0,835	0,037
	Hombre (36)	26,78 (0,7)						
Fantasía	Mujer (271)	23,63 (0,3)	2,49	0,83	(0,85 ; 4,13)	3,00	0,003	0,531
	Hombre (36)	21,14 (0,8)						
Preocupación empática	Mujer (271)	31,69 (0,2)	2,25	0,64	(0,99 ; 3,51)	3,52	0,001	0,624
	Hombre (36)	29,44 (0,6)						
Malestar personal	Mujer (271)	14,02 (0,2)	0,74	0,65	(-0,54 ; 2,02)	1,14	0,255	0,202
	Hombre (36)	13,28 (0,6)						

Nota: d[†]: Tamaño del efecto de Cohen. ‡Homogeneidad asumida: Test de Levene ($p>005$)

Fuente: elaboración propia

Estos datos sugieren una mayor capacidad imaginativa de las mujeres para ponerse en situaciones ficticias, así como para comprender el estado emocional de las personas tanto en lo referido a la compasión, preocupación y cariño ante el malestar de los otros, como a los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás. Así pues, las estudiantes y los estudiantes de trabajo social tienen una capacidad cognitiva similar para comprender la situación de la otra persona y ponerse en su lugar, pero las mujeres reaccionan de manera más afectiva.

De acuerdo con Batson, Fultz y Schoenrade (1987) las personas suelen atribuir a las mujeres una capacidad de empatizar mayor que la de los hombres. Esto guardaría relación con los estereotipos sociales según los

cuales las mujeres son emocionalmente más sensibles y tienen una tendencia mayor hacia el cuidado de los más débiles. Los estereotipos mantienen también que las mujeres detectan los sentimientos y las señales no verbales que los acompañan con mayor facilidad y se preocupan más por los sentimientos de otras personas en la interacción social. Las respuestas que encontramos en la muestra estudiada parecen indicar que las mujeres responden de acuerdo con los estereotipos de rol sexual atribuido en nuestra sociedad, mostrándose más empáticas, afectivas y cariñosas que los hombres, tras haber interiorizado los valores y actitudes que les vienen impuestos.

Algunos de los estudios realizados con población general (Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court, 1995; Mestre, Frías y Tur, 1997; Retuerto, 2004) han mostrado que la edad es una variable que modula la empatía en los años de adolescencia y primera juventud. Parece que el aumento de la edad provoca que aumenten las puntuaciones en la Toma de Perspectiva, Fantasía y Preocupación Empática y disminuyan en Malestar Personal.

En la tabla 25 observamos que la edad correlaciona significativamente con la empatía total de forma negativa, por lo tanto, a mayor edad menor nivel de empatía. Por dimensiones, la edad correlaciona negativamente con la fantasía, por lo tanto, a mayor edad menor nivel de fantasía.

Tabla 25

Correlaciones edad vs. Empatía total y dimensiones.

	Empatía total	Toma perspectiva	Fantasía	Preocupación empática	Malestar personal
Edad	-0,139*	0,025	-0,163**	-0,096	-0,093

Nota: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$

Fuente: elaboración propia

Estos datos son coherentes con el planteamiento, ya clásico, de Hoffman (1990) de que la empatía, como proceso que motiva a ayudar a las personas que tienen problemas, se desarrolla de manera parecida a las etapas del desarrollo cognitivo social de la persona. También existe coherencia con la

explicación del mismo autor sobre el aumento de la capacidad de ponerse en el lugar del otro que deviene en malestar personal y, posteriormente, en simpatía y compasión hacia el otro.

Se trata, por lo tanto, de una población de estudiantes conformada mayoritariamente por mujeres que presentan un grado de empatía superior a la de los hombres. Este grado de empatía disminuye, como hemos visto, a medida que aumentan los años. A continuación analizamos la relación entre la variable curso y la empatía, con la finalidad de conocer si la formación teórico-práctica recibida en la universidad puede estar en relación con el aumento o disminución de la empatía total y sus dimensiones. El estudio realizado con estudiantes de enfermería por Galán et al. (2014) pone de manifiesto una relación entre las actividades prácticas, la toma de contacto con la realidad y el dolor, y la disminución de los niveles de empatía.

En el caso presentado, la formación práctica que supone contacto con la realidad, las personas clientes o usuarias y sus situaciones, se lleva a cabo en el cuarto año de los estudios, siendo en éste donde se podría apreciar un descenso en los niveles empáticos que trataremos de constatar.

6.2. La empatía total y las dimensiones afectivas y cognitivas del estudiantado en función del curso

La empatía total desciende en los estudiantes de trabajo social a medida que avanzan en su formación. De acuerdo con Nunes y otros (2011) esto puede deberse a que los estudiantes van evolucionando del idealismo al realismo y muestran una respuesta adaptativa a las nuevas responsabilidades que van asumiendo con el paso de los cursos.

En este caso, cuando los estudiantes llegan a la facultad, lo hacen cargados de ideales, buenas intenciones y una tendencia a la entrega a los demás y a la ayuda que se va modificando a medida que se conoce la realidad, aunque sea de manera teórica y mediante prácticas “de laboratorio”. Sus formas de respuesta espontánea, en primer curso, responde a perfiles solucionadores de problemas o de consolación, que se acercan más a la simpatía que a la empatía profesional.

A lo largo de los últimos cursos académicos, hemos iniciado las prácticas de la asignatura “Bases Metodológicas del Trabajo Social” con un ejercicio de análisis de la respuesta espontánea de ayuda basada en la obra de Bermejo y Martínez (1998). Los estudiantes, de manera mayoritaria, tienden a dar respuestas para la solución de problemas, de apoyo y consuelo o de valoración o juicio moral. La respuesta empática, que constituye la menos espontánea de las respuestas, solo aparece en aquéllas estudiantes que provienen de otras enseñanzas relacionadas con la acción social y la interacción social.

Estos niveles de entrega manifestados de manera ingenua en el primer curso, se van relajando a medida que el estudiante entra en contacto con los conocimientos teóricos y las experiencias de carácter práctico que, si bien parecen disminuir sus niveles de empatía inicial, les hacen caminar hacia la empatía profesional, de carácter más técnico y menos espontáneo.

La tabla 26 muestra un descriptivo por curso, donde se cumple la normalidad.

Tabla 26

Descriptivo escalas por curso.

Variable	Curso	n	Mín.	Máx.	Media	DT	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Homogeneidad Test Levene
							p	p
Empatía total	1º	78	74	115	96,5	9,5	0,158	0,674
	2º	89	65	120	96,2	11,0	0,512	
	3º	70	69	115	94,2	9,4	0,459	
	4º	70	73	121	94,1	8,9	0,521	
Toma perspectiva	1º	78	17	34	27,3	3,8	0,151	
	2º	89	16	35	25,2	4,2	0,078	
	3º	70	18	35	26,7	3,9	0,200	
	4º	70	19	35	27,8	3,7	0,346	
Fantasía	1º	78	13	35	23,6	4,5	0,200	0,061
	2º	89	11	35	24,2	5,4	0,103	
	3º	70	12	34	22,7	4,3	0,281	
	4º	70	13	32	22,5	4,3	0,309	

Preocupación empática	1º	78	22	38	31,6	3,6	0,200	0,952
	2º	89	24	40	31,8	3,7	0,733	
	3º	70	22	40	31,3	3,8	0,200	
	4º	70	21	39	31,0	3,7	0,121	
Malestar personal	1º	78	8	26	14,0	3,8	0,402	0,381
	2º	89	8	25	15,1	3,5	0,325	
	3º	70	6	22	13,6	3,7	0,187	
	4º	70	7	20	12,8	3,2	0,501	

Fuente: elaboración propia

La prueba ANOVA (Tabla 27) muestra diferencias significativas en la escala Toma de Perspectiva [$F(3,303)=6,89$; $p<0,001$] entre cursos. Las diferencias se dan entre los alumnos de 1º con respecto a los de segundo ($p=0,003$), siendo los de primero los que mayor puntuación obtienen; y entre los alumnos de 2º respecto a los de 4º, siendo los de 4º los que mayor puntuación obtienen ($p<0,001$).

Las puntuaciones altas en la toma de perspectiva indican, según Davis (1983) un mejor funcionamiento social y una mayor autoestima. En esta muestra se observan los valores más altos de esta variable en los estudiantes de primer curso y de cuarto curso. Esto podría estar indicando, si se sigue a Davis, un descenso en los niveles de funcionamiento social y autoestima en los dos cursos centrales. La explicación más plausible podría ser que en primer curso el estudiantado llega a las aulas esperanzado, motivado y estimulado por los estudios que ahora comienzan. La incorporación a la universidad -tan mitificada en la adolescencia-, la libertad de elección y el inicio, en la mayor parte de los casos, de la carrera deseada, parece mantener a los estudiantes en un estado que promueve la conducta prosocial. De igual manera ocurriría en cuarto curso, esta vez motivada por un mayor conocimiento teórico, madurez emocional, experiencia práctica en el ámbito del trabajo social y, no lo olvidemos, la perspectiva de una finalización de estudios que supone el fin de una etapa formativa y la incorporación al mercado laboral y a la formación continuada especializada.

En la escala de malestar personal [$F(3,303)=5,58$; $p=0,001$], las diferencias estadísticamente significativas se dan entre los alumnos de 2º

respecto a los alumnos de 3º y 4º, siendo los alumnos de 2º los que mayor puntuación obtienen respecto a los de 3º y 4º. El malestar personal (Thomas, 2011) se asocia de manera negativa, significativamente y de manera directa con la satisfacción personal de los profesionales que se produce como consecuencia de la compasión, mientras que la preocupación empática se relaciona de manera positiva, significativa y directa.

Tabla 27

Comparación puntuación escalas por curso.

Código	Curso	Media	ET	ANOVA		Comparación múltiple						
				F _{3,303}	p-valor	Tukey						
				P _{A/B}	P _{A/C}	P _{A/D}	P _{B/C}	P _{B/D}	P _{C/D}			
Empatía total	1º (A)	96,50	1,07	1,298	0,275							
	2º (B)	96,22	1,17									
	3º (C)	94,20	1,13									
	4º (D)	94,08	1,07									
Toma perspectiva	1º (A)	27,28	3,82	6,891	<0,001	0,003	0,783	0,856	0,079	<0,001	0,330	
	2º (B)	25,16	4,21									
	3º (C)	26,67	3,93									
	4º (D)	27,80	3,75									
Fantasía	1º (A)	23,63	4,55	2,367	0,071							
	2º (B)	24,25	5,43									
	3º (C)	22,71	4,29									
	4º (D)	22,49	4,34									
Preocupación empática	1º (A)	31,58	3,56	0,636	0,592							
	2º (B)	31,76	3,71									
	3º (C)	31,26	3,76									
	4º (D)	31,01	3,68									
Malestar personal	1º (A)	14,01	3,84	5,579	0,001	0,240	0,867	0,162	0,046	0,001	0,580	
	2º (B)	15,06	3,54									
	3º (C)	13,56	3,72									
	4º (D)	12,79	3,17									

Fuente: elaboración propia

Los valores altos en malestar personal denotan baja autoestima y pobre funcionamiento social y se asocia a la vulnerabilidad, la incertidumbre y el temor. La preocupación empática baja provoca ansiedad y malestar, mientras que los valores altos en preocupación empática denotan generosidad y preocupación por los demás. (Thomas, 2011)

En este estudio se han obtenido valores bajos en la variable malestar personal, si se comparan con los valores del resto de las variables. Esto indica que el estudiantado de trabajo social muestra satisfacción personal como consecuencia de la compasión hacia los otros y parecen sentirse orientados activamente hacia la comprensión y ayuda a los demás. De manera significativa se observan diferencias entre los estudiantes de segundo curso, con respecto a los de tercer y cuarto curso, aumentando el malestar en los primeros. Aún siendo pequeñas las diferencias, este dato indica también que los estudiantes de segundo curso se encuentran en una fase de descenso de su autoestima y empobrecimiento de su funcionamiento social. Sería necesario realizar un estudio para conocer qué factores son los que están generando esta situación en los estudiantes del segundo curso de Grado.

En las escalas de fantasía y preocupación empática no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los cursos ($p > 0,05$), si bien observamos valores altos en la variable preocupación empática, que denotan generosidad y preocupación por los demás de acuerdo con los estudios de Thomas (2011).

La empatía ha sido relacionada con la fatiga por compasión o el síndrome de *burnout*. Las personas que puntúan más alto en preocupación empática son aquellas que podrían desarrollar este síndrome, especialmente en el componente que se refiere a la despersonalización del cliente o usuario. (Extremera y Fernández Berrocal, 2005; Fernández-Pinto et al., 2008). Es, por lo tanto, primordial atender a esta variable, que puntúa alta en los estudiantes de trabajo social, para entrenarles en la correcta utilización de las técnicas que permitan afrontar la relación profesional evitando el sufrimiento, promoviendo la autoconciencia, la flexibilidad mental y la autorregulación emocional.

6.3. La visión del alumnado en torno a su formación empática.

6.3.1. Caracterización del estudiantado

La muestra se obtuvo sobre un universo de 1.462 personas matriculadas en los cuatro cursos de Grado en Trabajo Social durante el curso 2014/2015.

La encuesta se realizó en el segundo semestre del curso y se recogieron 316 cuestionarios correctamente cumplimentados.

Se aplicó un cuestionario de 33 ítems que giraban en torno a variables de clasificación y caracterización del estudiantado; los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en materia de empatía y habilidades empáticas; la valoración de la importancia de los instrumentos en la metodología del trabajo social; la autopercepción sobre habilidades empáticas y la valoración de la formación recibida.

Los estudiantes, mujeres y hombres, se encontraban matriculados en el Título de Grado en Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid (en adelante, UCM). La muestra final del estudio se ha constituido de 316 estudiantes, siendo un 83,2% de ellas mujeres y un 16,8% hombres. La edades oscilaban entre los 18 y 43 años, siendo la media de 21,9 años (DT=2,7).

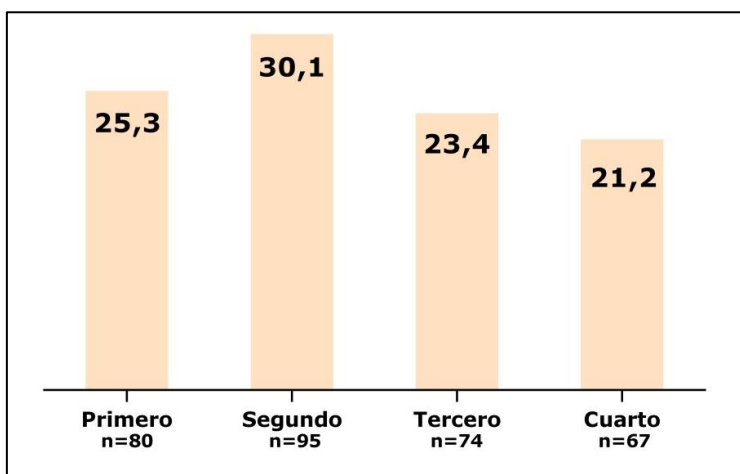


Figura 10: Distribución de frecuencias por curso (%).

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el muestreo planteado en el capítulo 4 que da cuenta de la metodología empleada en esta investigación, se hizo una distribución proporcional de cuestionarios por curso. Así, la Figura 10 nos muestra los porcentajes de estudiantes encuestados en cada uno de los cursos académicos.

Por otra parte, el 55,4% de la población encuestada se encuentra matriculada en turno de mañana y el 44,6% en turno de tarde. Un 95,3% inició sus estudios de trabajo social en la UCM y un 4,7% procede de otras universidades. De éstos últimos, un 31,3% (n=5) tiene una beca Erasmus o Séneca y un 68,8% (n=11) realizó traslado de expediente a la Universidad Complutense de Madrid.

El perfil más común es, por lo tanto, el de una mujer de entre 20 y 22 años que inició sus estudios en la UCM y continúa en ella hasta su finalización.

6.3.2. Condiciones de acceso del alumnado a los estudios de Grado en Trabajo Social

Los datos confirman que la mayoría de las personas participantes eligieron los estudios en primera opción. Esta mayoría es más significativa si se amplía a segunda opción (90.6%). Para un 62,2% de los casos, los estudios de trabajo social se encontraban como primera opción en la elección de carrera, para un 28,5% como segunda opción y para un 9,4% como tercera opción o más.

Tabla 28

Tabla de contingencia opción de elección vs. Género.

Opción	Sexo n (%)		Total
	Hombre	Mujer	
Primera	27a (50,9)	170a (64,5)	197 (62,2)
Segunda	23a (43,4)	62b (25,4)	90 (28,5)
Tercera o más	3a (5,7)	26a (10,2)	29 (9,4)
Total	53 (100,0)	263 (100,0)	316 (100,0)

Nota: Chi-cuadrado de Pearson: Valor=7,23; gl=2; p-valor=0,027

Fuente: elaboración propia

En cuanto al sexo, aún cuando son más las mujeres que los hombres que eligen estos estudios y, por lo tanto, se encuentran cursándolos, no se observan diferencias significativas entre ambos sexos para las personas que eligieron los estudios en primera opción o en tercera o mayor opción, existiendo

diferencias entre los que lo eligieron en segunda opción, donde el porcentaje de varones es muy superior al de las mujeres. Esto indica que, entre las mujeres, está más clara la elección y, por lo tanto, la determinación de ser trabajadora social. Sin embargo, los porcentajes son elevados también en los varones, con lo que podríamos decir que si éste fuera un indicador del carácter vocacional del trabajo social, encontramos un número alto de personas que sienten una vocación inicial por la profesión.

Respecto a la procedencia del estudiantado, en la Tabla 29 se observa la distribución de frecuencias del nivel de estudios alcanzado por los alumnos y alumnas hasta el momento de cumplimentar el cuestionario.

Tabla 29

Nivel estudios máximo en el acceso al grado en trabajo social

Estudios	n	%
<i>Bachillerato</i>	209	66,1
<i>Ciclo Formativo</i>	100	31,7
Integración Social	56	56,0
Educación Infantil	10	10,0
Animación Sociocultural	8	8,0
Otros	19	26
<i>Universitarios</i>	7	2,2

Fuente: elaboración propia

Se puede observar cómo el mayor número de estudiantes provienen de Bachillerato, aunque existe un importante porcentaje de ellos que accedió al sistema universitario desde los Ciclos Formativos, especialmente de aquéllos que mayor relación tienen con el trabajo social, como la integración social y la animación sociocultural. Entre el resto de Grados Superiores de los que proceden, destaca educación infantil (n=10), en el mayor porcentaje de los que no están directamente relacionados con la acción social y técnico en actividades físicas y animación deportiva (n=5) incluido en el apartado “otros”.

Es residual el porcentaje (2.2%) de estudiantes que provienen de otros estudios universitarios, siendo estos variados: Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, Licenciatura en Ciencias Políticas, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Periodismo y Diplomatura en Turismo.

Es de destacar, en este sentido, que casi un tercio de las personas que estudian en la Facultad de Trabajo Social provienen de Ciclos Formativos de Grado Superior, especialmente los relacionados con la acción social, lo que puede hacer suponer la existencia de unos conocimientos y actitudes previas en torno al concepto de empatía, por ser esta una materia que podría haber sido abordada en la formación de grado medio especializada, tanto desde una perspectiva teórica, como desde el punto de vista práctico.

Se puede resumir, por lo tanto, que el alumnado del Grado en Trabajo Social de la UCM eligió la titulación en primera o segunda opción y accedió mayoritariamente a los estudios desde el Bachillerato o desde Ciclo Formativos relacionados con actividades de carácter social.

6.3.3. El conocimiento teórico sobre la empatía en relación con el trabajo social

6.3.3.1. Definición del concepto de empatía

Al abordar el conocimiento teórico que tiene el alumnado respecto de la empatía, interesa, en primer lugar, conocer de qué manera definen el concepto, si lo hacen como una habilidad o destreza que tiene que ver con la forma en que se actúa técnicamente; si lo hacen como una forma de ser o rasgo de personalidad, dotando al concepto de una carga afectiva que tiene orígenes fisiológicos o si lo consideran como una actitud, concepto de mayor amplitud, que engloba lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual. La Figura 11 da respuesta a estas cuestiones.

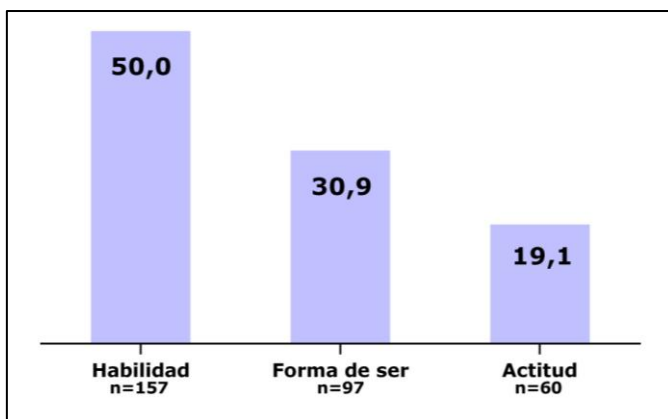


Figura 11: Consideración de la empatía en pregunta cerrada (%).

Fuente: elaboración propia

Si se atiende al sexo, el 31,0% de las mujeres y el 30,2% de los hombres consideran la empatía como una forma de ser. El 20,3% de las mujeres y el 13,2% de los hombres la consideran una actitud, y el 48,7% de las mujeres y el 56,6% de los hombres, una habilidad o destreza. La prueba Chi-cuadrado evidencia que la consideración de la empatía es independiente del género ($p=0,421$).

Tabla 30

Tabla de contingencia consideración empatía vs. género

Consideración empatía	Sexo n (%)		Total
	Hombre	Mujer	
Una forma de ser	16 (30,2)	81 (31,0)	97 (30,9)
Una actitud	7 (13,2)	53 (20,3)	60 (19,1)
Una habilidad o destreza	30 (56,6)	127 (48,7)	157 (50,0)
Total	53 (100,0)	261 (100,0)	314 (100,0)

Nota: Chi-cuadrado de Pearson: Valor=1,73; gl=2; p-valor=0,421

Fuente: elaboración propia

Si se explora ahora en el curso, la prueba Chi-cuadrado evidencia que no existen diferencias significativas en los porcentajes de alumnos para cada opción elegida entre cursos ($\chi^2_{18} = 18,72; p = 0,409$). Se observa que para los cursos segundo, tercero y cuarto, el mayor porcentaje de los estudiantes

considera que la empatía es una habilidad o destreza. En primer curso los porcentajes son muy similares en las tres respuestas, como parece lógico al haber estado sometidos a períodos más cortos de formación.

En el segundo curso, en el que ya se ha ampliado la formación a dos años, al menos, un 33.7% de la población considera que la empatía es una forma de ser o un rasgo de la personalidad. Se mantiene esta respuesta en el tercer curso; un tercio del estudiantado considera la empatía como rasgo de personalidad, mientras que en el último año de carrera, con al menos cuatro años de formación, la cifra desciende para esta opción a un 24%. En los cursos segundo, tercero y cuarto, es bajo el porcentaje de estudiantado que considera la empatía como una actitud.

Estos datos indican que la formación que los estudiantes del Grado en Trabajo Social de la UCM están recibiendo en torno al concepto de empatía se aproxima más a la consideración de la misma como una habilidad o destreza profesional, que se puede adquirir y entrenar y que tiene un carácter de acción o a una característica fisiológica-afectiva que configura, junto a la experiencia y la socialización, un rasgo de la personalidad del individuo, que a una actitud que comprenda las tres dimensiones afectiva, cognitiva y actitudinal.

Tabla 31

Tabla de contingencia consideración empatía vs. curso

Consideración empatía	Curso n (%)				Total
	1º	2º	3º	4º	
Una forma de ser	27a (33,8)	32a (33,7)	22a (30,6)	16a (23,9)	97 (30,9)
Una actitud	26a (32,5)	16a, b (16,8)	7b (9,7)	11a, b (16,4)	60 (19,1)
Una habilidad o destreza	27a (33,8)	47a, b (49,5)	43b (59,7)	40b (59,7)	157 (50,0)
Total	80 (100,0)	95 (100,0)	72 (100,0)	67 (100,0)	314 (100,0)

Nota: Chi-cuadrado de Pearson: Valor=19,71; gl=6; p-valor=0,003.

a,b,c: diferentes letras indican diferencias significativas (Bonferroni).

Fuente: elaboración propia

Preguntada la muestra acerca de su pensamiento sobre la posibilidad de modificar la empatía con aprendizaje teórico y práctico, los resultados son muy similares, independientemente de la definición que hayan hecho de manera individual. En los tres grupos existe un porcentaje muy elevado de personas que piensan que la modificación es posible mediante aprendizaje teórico y práctico. Llama la atención el 19,6% de personas que contestan que no, aún cuando han definido la empatía como habilidad o destreza, el concepto más susceptible de modificar mediante entrenamiento práctico, al tener un componente técnico importante.

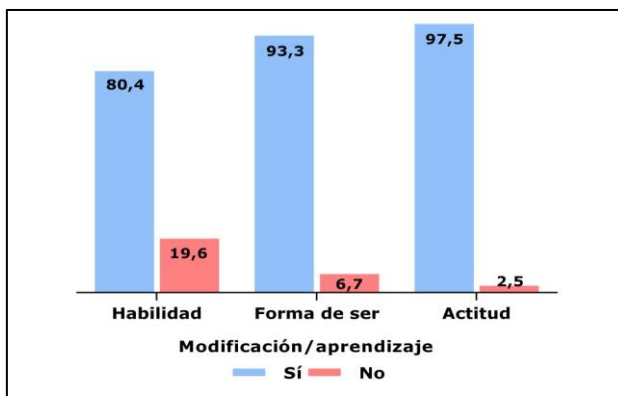


Figura 12: Consideración acerca de la Posibilidad de modificación por aprendizaje de la empatía según definición (%). Fuente: elaboración propia

Con la intención de profundizar en la conceptualización de la empatía que hacen las personas que estudian el Grado en Trabajo Social, se solicitó en el cuestionario que asociaran la empatía con una palabra, sin ofrecer un listado cerrado, con el fin de obtener la mayor variedad de matices posibles. Para el tratamiento de los datos, las respuestas obtenidas fueron agrupadas en siete categorías que se detallan en la Tabla 32.

Tabla 32

Términos asociados a la empatía agrupados

Agrupación	Términos
Grupo 1. Definición genérica	Actitud, cualidad, destreza, filantropía, habilidad, relación, valor, vínculo.
Grupo 2. Reacción emocional	Afinidad, amor, compasión, esperanza, sensibilidad, sentimiento.
Grupo 3. Actitud o disposición	Aceptación, altruismo, asertividad, cercanía, compañerismo, consideración, igualdad, proximidad, respeto, solidaridad, tolerancia.
Grupo 4. Rasgo de personalidad	Amabilidad, bondad, cordialidad, familiaridad, humanidad, objetividad, paciencia, personalidad, sinceridad, sociable, voluntad.
Grupo 5. Capacidad, habilidad, aptitud o destreza.	Ayudar, comprender, comunicar, conectar, entender, escuchar, identificarse, intercambiar, interiorizar, posicionarse, reconocer, reflejar, sincronizar, situarse, sonreír, valorar
Grupo 6. Variable de intervención en la relación profesional	Importante, imprescindible.
Grupo 7. No agrupable	Desplazamiento, diversidad, facilidad, personas, sociedad, suerte, unidad, yo.

Fuente: elaboración propia

Los resultados, en términos estadísticos, muestran que, nuevamente, el porcentaje más elevado es el de aquellas personas que consideran la empatía como una habilidad, capacidad, destreza o aptitud. Sin embargo, las cifras no coinciden con las de la Figura 11, que presentaba las repuestas a la pregunta cerrada. Al pedir al alumnado que elija entre tres opciones, el 50% opta por la habilidad o destreza, cifra que aumenta al 60% cuando se le pide una respuesta abierta. En el proceso de asociar una sola palabra al término empatía, como muestra la tabla 33, disminuye considerablemente la apreciación de ésta como forma de ser, rasgo de personalidad o reacción emocional, todos ellos de origen fisiológico, pasando de un 30% en la pregunta cerrada, al 13.4% en la pregunta abierta. Sin embargo, la consideración de actitud o disposición se mantiene en cifras muy similares en la pregunta cerrada (19.1%) y la pregunta abierta (17.8%) Afirmamos, por lo tanto, que el estudiantado del Grado en Trabajo Social de la UCM considera que la empatía es una habilidad o destreza.

Tabla 33

Consideración de la empatía en pregunta abierta.

	n	%
Capacidad, habilidad, aptitud o destreza	189	60,1
Actitud o disposición	56	17,8
Rasgo de personalidad	25	7,6
Reacción emocional	19	5,8
No agrupable	12	4,6
Definición genérica	11	3,5
Variable de intervención	2	0,6

Fuente: elaboración propia.

La Figura 13 muestra datos acerca de la consideración de la empatía según el curso en que la persona se encuentra matriculada. No se observan grandes diferencias entre los cursos. Como ya se ha mencionado, en todos los cursos se puede observar la consideración de la empatía como habilidad de manera mayoritaria. Las cifras se sitúan por encima del 50% en todos los cursos, entre el 53%, como cifra más baja para cuarto curso y el 64,2%, como cifra más alta, en tercero.

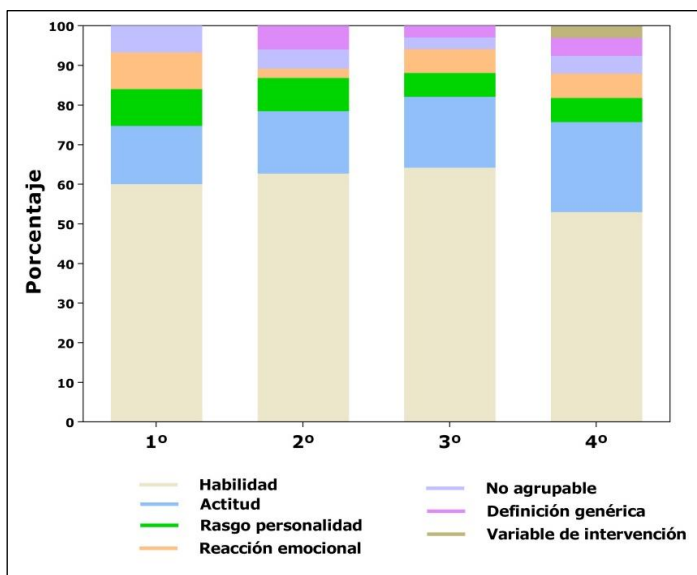


Figura 13: Consideración de la empatía por curso.

Fuente: elaboración propia.

6.3.3.2. Instrumentos del trabajo social

Se exploran a continuación los conocimientos que el estudiantado manifiesta acerca del uso de la empatía en el ejercicio del trabajo social. Se les solicitó que, entre los elementos de un listado, seleccionaran los tres instrumentos que consideraban más importantes en la práctica del trabajo social. Los resultados muestran que la comunicación es considerada el principal instrumento del que se vale un profesional del trabajo social en su día a día, siendo la relación de ayuda el segundo instrumento más señalado. Apenas llegan a un 40% las menciones de la entrevista, o la gestión de conflictos. Estos datos indican que el alumnado tiene claro que la comunicación y el encuentro con la persona que pide ayuda son los medios a través de los cuales las trabajadoras y trabajadores sociales desempeñamos nuestra profesión, medios en los que la empatía juega un papel importante.

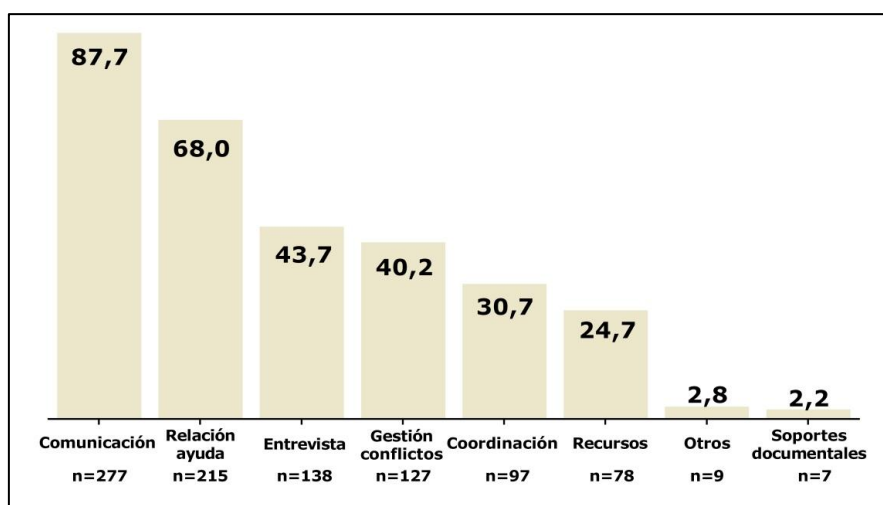


Figura 14: Consideración de los instrumentos más importantes en la práctica del trabajo social (%).

Fuente: elaboración propia

Interesa analizar esta respuesta por cursos para saber si a medida que incrementan su formación, cambia su consideración. Para ello, se toman las dos primeras respuestas dado que son las que se sitúan en un nivel de respuesta superior al 50%.

La Figura 15 muestra el porcentaje de alumnos por curso que considera la comunicación como un instrumento que se utiliza en la práctica del trabajo social. La prueba Chi-cuadrado evidencia que no existen diferencias significativas en los porcentajes de alumnos que consideran la comunicación como un instrumento en la práctica profesional entre cursos ($\chi^2_3 = 3,94; p = 0,268$). Todo parece indicar que, desde el primer curso y a lo largo de los cuatro años que duran los estudios, se ha transmitido a los futuros y futuras profesionales la importancia de la comunicación en los procesos de trabajo social, hasta el punto de ser el instrumento más señalado por las personas entrevistadas, que parecen tener interiorizada su relevancia.

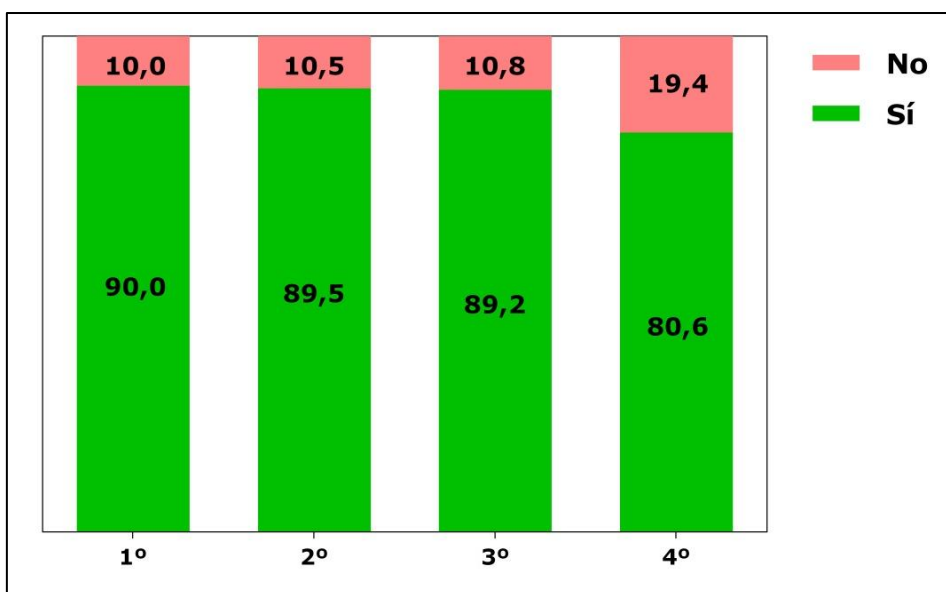


Figura 15: La comunicación como instrumento por curso (%).
Fuente: elaboración propia

Respecto a la relación de ayuda como instrumento que se utiliza en la práctica del trabajo social (Figura 16), la prueba Chi-cuadrado evidencia que no existen diferencias significativas en los porcentajes de alumnos que consideran la relación de ayuda como un instrumento en la práctica profesional entre cursos ($\chi^2_3 = 0,77; p = 0,858$). Sin embargo se ha de señalar que los porcentajes de estudiantes que la mencionan como instrumento notable en el ejercicio del trabajo social son también superiores al 60% en todos los cursos, apreciándose un ligero descenso en el cuarto curso, que bien puede deberse a

la experiencia práctica que los estudiantes estaban viviendo en el momento en que cumplimentaron el cuestionario y que podía estar incidiendo en la visión que tenían en sus centros de prácticas, quizás algo más centrada en la entrevista como técnica que en la relación como proceso.

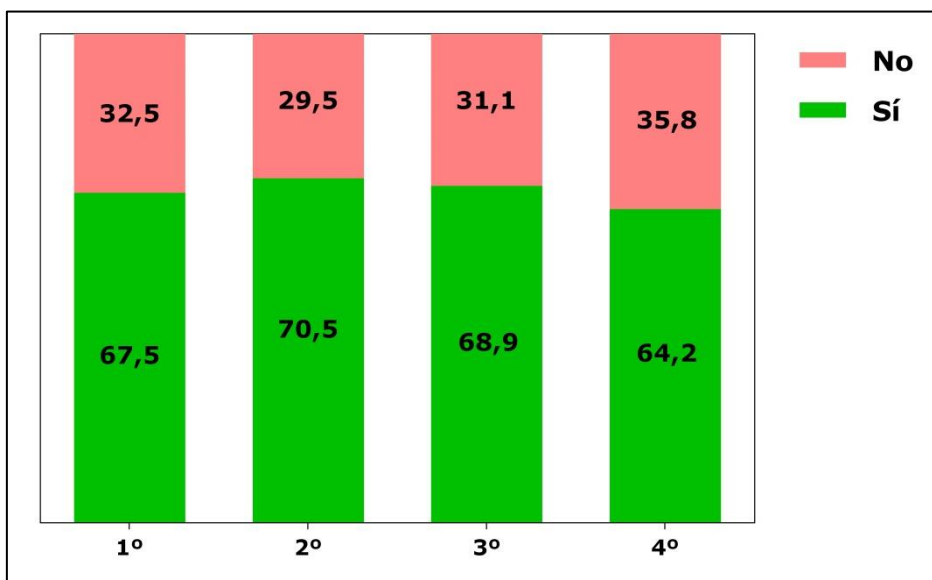


Figura 16: La relación de ayuda como instrumento por curso (%)

Fuente: elaboración propia

6.3.4. La formación teórico-práctica recibida

La memoria para la verificación del Título de Grado en Trabajo Social de la UCM apenas menciona competencias generales y específicas que integren la empatía en el currículo formativo. Se ha visto, asimismo, que las asignaturas planteadas en el documento no especifican los resultados de aprendizaje. Se ha interpelado a las personas que estudian el Grado acerca de las asignaturas en las que han recibido formación teórica y práctica en torno al concepto de empatía. A continuación, se presentan los resultados por cursos.

En lo que respecta a primer curso, el 100% ha podido valorar sus asignaturas, puesto que todos las han cursado. Las personas susceptibles de contestar eran, por tanto, 316.

Tabla 34

Asignaturas de primer curso en las que los estudiantes han recibido formación referente a la empatía

Asignatura	n (%)	
	Teoría	Práctica
Primero		
Bases teóricas del Trabajo Social	131 (41,5)	120 (38,0)
Bases Metodológicas del Trabajo Social	209 (66,1)	233 (73,7)
Psicología Básica	102 (32,3)	86 (27,2)
Introducción a la Antropología Social y Cultural	97 (30,7)	86 (27,2)
Sociología General	55 (17,4)	37 (11,7)

Fuente: elaboración propia

Destaca entre las asignaturas de primer curso la denominada Bases Metodológicas del Trabajo Social, asignatura básica de 6 ECTS cursada en segundo semestre. Un 73,7% del alumnado dice haber recibido formación práctica en torno a la empatía, mientras que la cifra baja a un 66,1% en lo que se refiere a la formación teórica. Esto quiere decir que hay grupos en los que se ha trabajado la empatía como habilidad o destreza, pero no como concepto teórico.

En segundo lugar aparece la asignatura de Bases Teóricas para el Trabajo Social, asignatura básica de 6 ECTS que se cursa en el primer semestre. Las cifras descienden a un 41,5% en el caso de la teoría y a un 38% en la práctica. Parece lógico pensar que en esta asignatura donde se abordan, como su nombre indica, las cuestiones teóricas en torno al nacimiento y desarrollo del trabajo social se trabaje el tema de la empatía en menor medida que en una asignatura que aborda cuestiones metodológicas y procedimentales.

A cierta distancia se sitúan las asignaturas de Psicología Básica e Introducción a la Antropología Social y Cultural, que son mencionadas por cerca de un tercio del estudiantado, Ambas asignaturas son de carácter básico y 6 ECTS. Se estudian en el segundo y primer semestre respectivamente.

Por último, un 17.4% del alumnado dice haber recibido formación teórica acerca de la empatía en la asignatura de Sociología General, de carácter básico y 6 ECTS, que se imparte en el primer semestre. En el caso de la formación práctica, la cifra baja a 11.7%.

Las asignaturas de segundo curso han sido valoradas por los estudiantes matriculados en segundo, tercer y cuarto curso, aquellos que las han cursado. Se trata de un total de 236 personas.

Tabla 35

Asignaturas de segundo curso en las que los estudiantes han recibido formación referente a la empatía

Asignatura	n (%)	
	Teoría	Práctica
Segundo		
Fundamentos de la Interacción Humana	100 (42,4)	60 (25,4)
Trabajo Social con Individuos	158 (66,9)	125 (53,0)
Fundamentos del Trabajo Social con Grupos	112 (47,5)	118 (50,0)
Trabajo Social con Familias	135 (57,2)	121 (51,3)
Metodología de Intervención en Trabajo Social con Grupos	99 (41,9)	99 (41,9)

Fuente: elaboración propia

Nuevamente destacan en este curso las asignaturas impartidas por el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Un 66,9% del alumnado manifiesta haber recibido contenidos teóricos acerca de la empatía en la asignatura Trabajo Social con Individuos y un 53% dice haber recibido formación práctica en esta misma asignatura. Se vuelve a observar una diferencia entre los contenidos teóricos y los prácticos, en detrimento de la formación práctica. En este caso, se estima que los porcentajes son bajos, al sobrepasar apenas el 50%, si se tiene en cuenta que el trabajo social en el nivel individual aborda todas las cuestiones relativas al establecimiento de la relación profesional y los criterios o principios de la relación, entre los que se encuentra la empatía.

En la asignatura Trabajo Social con Familias, un 57,2% del alumnado declara haber recibido formación teórica, mientras que la cifra desciende a un 51,3% en la formación práctica. Por debajo de la cifra del 50% se encuentran las asignaturas de Fundamentos del Trabajo Social con Grupos, Metodología de la intervención en Trabajo Social con Grupos o Fundamentos de la Interacción Humana, asignatura del área de Psicología.

El abordaje de la empatía, tanto desde una perspectiva teórica como desde una perspectiva práctica, desciende en segundo curso respecto del primero, cuando es el curso donde se imparten asignaturas como Trabajo social con Individuos, Trabajo Social con Familias o Trabajo Social con Grupos, donde pudiera parecer preceptivo abordar cuestiones de actitudes y habilidades para el establecimiento de la relación de ayuda.

Como asignaturas específicas de tercer curso, se han seleccionado solo aquellas susceptibles de tratar en sus programas cuestiones sobre la empatía: asignaturas de trabajo social y de psicología. Han respondido a esta pregunta los estudiantes de tercer y cuarto curso, es decir, un total de 141 personas.

Tabla 36

Asignaturas de tercer curso en las que los estudiantes han recibido formación referente a la empatía

Asignatura	n (%)	
	Teoría	Práctica
Tercero		
La Conducta en sus Contextos	40 (28,4)	29 (20,6)
Trabajo Social con Comunidades	40 (28,4)	27 (19,1)

Fuente: elaboración propia

Ninguna de las dos asignaturas, como se ve observar en la Tabla 36, ha superado el 40%, en lo que se refiere a contenidos teóricos, ni el 29%, en lo que se refiere a contenidos prácticos. Parece que la empatía no forma parte de los contenidos de sus programas y estas cifras hacen pensar que algunas profesoras y profesores tratan la empatía de manera transversal en sus materias.

En cuanto al cuarto curso, se ha interpelado al estudiantado acerca del Practicum, dado que en estos dos últimos semestres realizan el Practicum con supervisión docente y el Trabajo Fin de Grado, junto con alguna asignatura optativa que se analizan separadamente a continuación. Son susceptibles de responder a esta pregunta los estudiantes matriculados en cuarto curso, un total de 67 personas.

Tabla 37

Asignaturas de cuarto curso en las que los estudiantes han recibido formación referente a la empatía

Asignatura	n (%)	
	Teoría	Práctica
Cuarto		
Practicum	31 (46,3)	48 (71,6)

Fuente: elaboración propia

Analizando los datos de la Tabla 37, observamos que un 46.3% del estudiantado de cuarto curso dice haber recibido contenidos teóricos respecto a la empatía en el ámbito del Practicum, mientras que un 71.6% dicen haber recibido formación práctica. Resulta evidente que en un Practicum, se hace necesario, si no obligatorio, realizar prácticas de empatía, toda vez que las estudiantes y los estudiantes están en interacción directa y diaria con las personas usuarias o clientes. Lo que resulta preocupante es que un 28,4% de ellos consideren no haber recibido este tipo de formación.

En cuanto a los contenidos teóricos, un 46.3% resulta una cifra baja, dado que la empatía es algo que se practica, como hemos visto, por parte de la mayoría del alumnado y no está siendo revisada desde una perspectiva teórica ni en el campo de prácticas, ni en las sesiones de supervisión en la facultad.

Se presentan a continuación, las respuestas del alumnado respecto a las asignaturas de carácter optativo que se cursan en tercer y cuarto curso. Las alumnas y alumnos que podían responder a esta cuestión eran 141, si bien la cifra puede descender en un 30% aproximadamente al existir en la Facultad de Trabajo Social de la UCM una norma que permite a los estudiantes de Ciclos

Formativos la convalidación de asignaturas optativas hasta en 36 créditos, según el Ciclo cursado. Las cifras de respuesta que figuran en la Tabla 38 son muy bajas, ya que la muestra está mermada.

Tabla 38

Asignaturas optativas de tercer y cuarto curso en las que los estudiantes han recibido formación referente a la empatía

Asignatura	n (%)	
	Teoría	Práctica
Optativa		
Dependencia: Envejecimiento y Discapacidad	13 (4,1)	11 (3,5)
Psicología Aplicada al Envejecimiento y la Dependencia	11 (3,5)	11 (3,5)
Trabajo Social y Diversidad Sociocultural	40 (12,7)	43 (13,6)
Sociología de las Migraciones y de las Relaciones Interétnicas	5 (1,6)	4 (1,3)
Relaciones de Género en la Sociedad Contemporánea	9 (2,8)	13 (4,1)
Trabajo Social desde la Perspectiva de Género	9 (2,8)	9 (2,8)
Trabajo Social con Infancia y Adolescencia	7 (2,2)	8 (2,5)
Trabajo Social en el Ámbito Sociosanitario	12 (3,8)	15 (4,7)
Trabajo Social en el Ámbito Educativo	6 (1,9)	10 (3,2)
Nuevas Formas de Desigualdad Social: Sociología de la Exclusión	8 (2,5)	11 (3,5)
Psicología y Salud Mental	30 (9,5)	35 (11,1)
Ética y Deontología para el Trabajo Social	13 (4,1)	11 (3,5)
Trabajo Social y Mediación	32 (10,1)	30 (9,5)
Otras	10 (3,2)	12(3,6)

Fuente: elaboración propia

Las asignaturas donde se encuentran cifras más elevadas de respuesta son Trabajo Social y Diversidad Sociocultural (12,7% y 13,6% respectivamente), Trabajo Social y Mediación (10,1% y 9,5%) y Psicología y Salud Mental (9,5% y 11,1%). El resto de asignaturas optativas no alcanzan porcentajes superiores al 4,1% ni en contenidos teóricos ni en contenidos prácticos. Estos datos indican que en la asignaturas optativas no se trabaja el

concepto de empatía, ni desde un punto de vista teórico, ni desde una perspectiva práctica, a excepción de alguna asignatura en la que se abordan cuestiones como la diversidad cultural, la mediación en conflictos o la salud mental, donde es importante la interacción con el otro y el establecimiento de la relación de ayuda.

A continuación, se presentan las respuestas del alumnado a la cuestión acerca de qué asignaturas deberían abordar el aprendizaje de la empatía según su opinión.

Tabla 39

Asignaturas de primer y segundo curso en las que el estudiantado cree que debería abordarse el aprendizaje de la empatía.

Asignatura	n (%)
Primero	
Bases teóricas del Trabajo Social	240 (77,4)
Bases Metodológicas del Trabajo Social	289 (93,2)
Psicología Básica	274 (88,4)
Introducción a la Antropología Social y Cultural	171 (55,2)
Sociología General	158 (51)
Segundo	
Fundamentos de la Interacción Humana	196 (63,2)
Trabajo Social con Individuos	223 (71,9)
Fundamentos del Trabajo Social con Grupos	218 (70,3)
Trabajo Social con Familias	217 (70)
Metodología de Intervención en Trabajo Social con Grupos	195 (62,9)

Fuente: Elaboración propia

Las cifras más altas de respuesta se encuentran en las asignaturas de primer curso que figuran en la Tabla 39. Parece que la mayor parte de las estudiantes y los estudiantes consideran que las bases de las actitudes y habilidades profesionales deben asentarse sobre las asignaturas básicas de

primer curso. Dentro de estas asignaturas básicas señalan con preferencia (93.2%) la asignatura Bases Metodológicas del Trabajo Social, de carácter más instrumental; Psicología Básica (88.4%) donde se aproximan al conocimiento de la psique, y Bases Teóricas del Trabajo Social (77.4%), primera asignatura que estudian en relación con la disciplina en el primer semestre del curso académico.

En segundo curso, se puede observar que las asignaturas más señaladas son las que tienen que ver con métodos o niveles de intervención del Trabajo Social. Trabajo Social con individuos (71.9%); Fundamentos del Trabajo Social con Grupos (70.3%) y Trabajo Social con Familias (70%). Descienden las cifras respecto de primer curso, pero aún se mantienen altas, especialmente en las asignaturas que abordan la intervención profesional, donde los estudiantes reclaman el conocimiento de instrumentos para la relación como es la empatía.

Sin embargo, cuando se dirige la mirada hacia las asignaturas de tercer y cuarto curso, incluyendo las optativas (Tablas 40 y 41), el panorama cambia, pues las cifras de respuesta más altas se encuentran en torno al 30%. Esto puede tener una explicación sencilla. Aún cuando toda la muestra (n=316) podía contestar a todas las opciones, pues no se les dieron indicaciones en contrario, es posible que una parte importante del estudiantado de primer y segundo curso no hayan opinado acerca de asignaturas que aún no han cursado, como hicieron en la pregunta anterior, donde solo podían opinar acerca de lo que conocían. Esto podría explicar que solo 58 estudiantes (18,7%) hayan manifestado su opinión acerca de la necesidad de tratar la empatía en una asignatura como el Practicum. No obstante, llama la atención que un 13,4% de los estudiantes matriculados en cuarto curso no considere que el tema de la empatía deba ser estudiado y entrenado en esta asignatura.

Tabla 40

Asignaturas de tercer y cuarto curso en las que el estudiantado cree que debería abordarse el aprendizaje de la empatía.

Asignatura	n (%)
Tercero	
La Conducta en sus Contextos	101 (32,6)
Trabajo Social con Comunidades	121 (39)
Cuarto	
Practicum	58 (18,7)

Fuente: elaboración propia

Tabla 41

Asignaturas optativas en las que el estudiantado cree que debería abordarse el aprendizaje de la empatía

Asignatura	n (%)
Dependencia: Envejecimiento y Discapacidad	94 (30,3)
Psicología Aplicada al Envejecimiento y la Dependencia	92 (29,7)
Trabajo Social y Diversidad Sociocultural	102 (32,9)
Sociología de las Migraciones y de las Relaciones Interétnicas	68 (21,9)
Cooperación al Desarrollo y Trabajo Social	76 (24,5)
Relaciones de Género en la Sociedad Contemporánea	80 (25,8)
Trabajo Social desde la Perspectiva de Género	100 (32,3)
Trabajo Social con Infancia y Adolescencia	102 (32,9)
Trabajo Social en el Ámbito Sociosanitario	96 (31)
Trabajo Social en el Ámbito Educativo	96 (31)
Nuevas Formas de Desigualdad Social: Sociología de la	79 (25,5)
Psicología y Salud Mental	86 (27,7)
Ética y Deontología para el Trabajo Social	78 (25,2)
Trabajo Social y Mediación	99 (31,9)
Social Work in Europe. Commonalities and Differences	50 (16,1)
Comparative Social Work. An European Perspective in Core	53 (17,1)
Otras	1 (0,3)

Fuente: elaboración propia

Interesa conocer cómo se concreta el aprendizaje de la empatía en los casos en que los estudiantes reconocen haberlo vivido. Se preguntó a la muestra acerca del número total de lecturas realizadas en relación con el concepto de empatía, su medición y desarrollo. Como se puede observar en la

Tabla 34, de un mínimo de 0 lecturas a un máximo de 50, la mediana se sitúa en 3 lecturas, estando el 75% de la muestra por debajo de 5 lecturas totales.

En lo que respecta a las prácticas realizadas en torno al concepto de empatía y la adquisición de habilidades y destrezas empáticas, la mediana se sitúa en 4 prácticas, entre un mínimo de 0 y un máximo de 50. El 75% de las personas encuestadas manifiestan haber realizado menos de 8 prácticas durante su formación.

Tabla 42

Descriptivo de lecturas y ejercicios prácticos realizados en torno al concepto de la empatía.

	Mín.	Máx	Media	DT	P25	Mediana	P75
Lecturas	0	50	3,9	4,8	1	3	5
Prácticas	0	50	5,9	7,0	2	4	8

Fuente: elaboración propia

Para determinar si existen diferencias entre los distintos cursos en el número de lecturas y prácticas que han realizado los alumnos en torno al concepto de empatía, su medición y desarrollo, en la Tabla 43 se muestran los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis gracias a la cual se aprecian diferencias significativas tanto en el número de lecturas como en el número de prácticas entre los cursos ($p < 0,001$).

Tabla 43

Comparación número de lecturas y prácticas entre cursos.

	Curso Mediana \pm RI				Kruskal-Wallis	
	1º	2º	3º	4º	Chi-cuadrado	p-valor
Lecturas	1 \pm 3	3 \pm 3	3 \pm 4	5 \pm 5	33,276	<0,001
Prácticas	3 \pm 3	4 \pm 6	4 \pm 8	6 \pm 7	21,326	<0,001

Nota: RI: rango intercuartílico ($Q_3 - Q_1$)

Fuente: elaboración propia

Para determinar entre qué cursos se dan estas diferencias, se realizaron las pruebas U de Mann-Whitney para lecturas y prácticas. La Tabla 44 muestra la comparación entre cursos del número de lecturas, y en ella se observa que las diferencias estadísticamente significativas se dan en 1º con respecto a 2º, 3º y 4º siendo el número de lecturas inferior en 1º que en el resto de cursos; y en 2º con respecto a 4º siendo el número de lecturas inferior en 2º que en 4º. En lo que se refiere a las prácticas, como muestra la tabla 45, el número es significativamente inferior en 1º respecto a 3º y 4º; y en 2º con respecto a 4º.

Tabla 44

Comparación número de lecturas entre cursos

U Mann-Whitney		
Cursos	U	p-valor
1º - 2º	2779,0	0,002
1º - 3º	1809,5	<0,001
1º - 4º	1400,0	<0,001
2º - 3º	2982,0	0,088
2º - 4º	2228,0	0,001
3º - 4º	2181,5	0,215

Fuente: elaboración propia

Tabla 45

Comparación número de prácticas entre cursos.

U Mann-Whitney		
Cursos	U	p-valor
1º - 2º	3436,5	0,410
1º - 3º	2170,0	0,016
1º - 4º	1541,0	<0,001
2º - 3º	2894,0	0,088
2º - 4º	2108,5	<0,001
3º - 4º	2045,5	0,121

Fuente: elaboración propia

Se pueden conocer los contenidos de esas prácticas en torno a la empatía gracias a las respuestas proporcionadas en la pregunta 29, en la que

se les pedía que señalasen, sobre un listado, aquellas cuestiones que habían sido abordadas en las aulas.

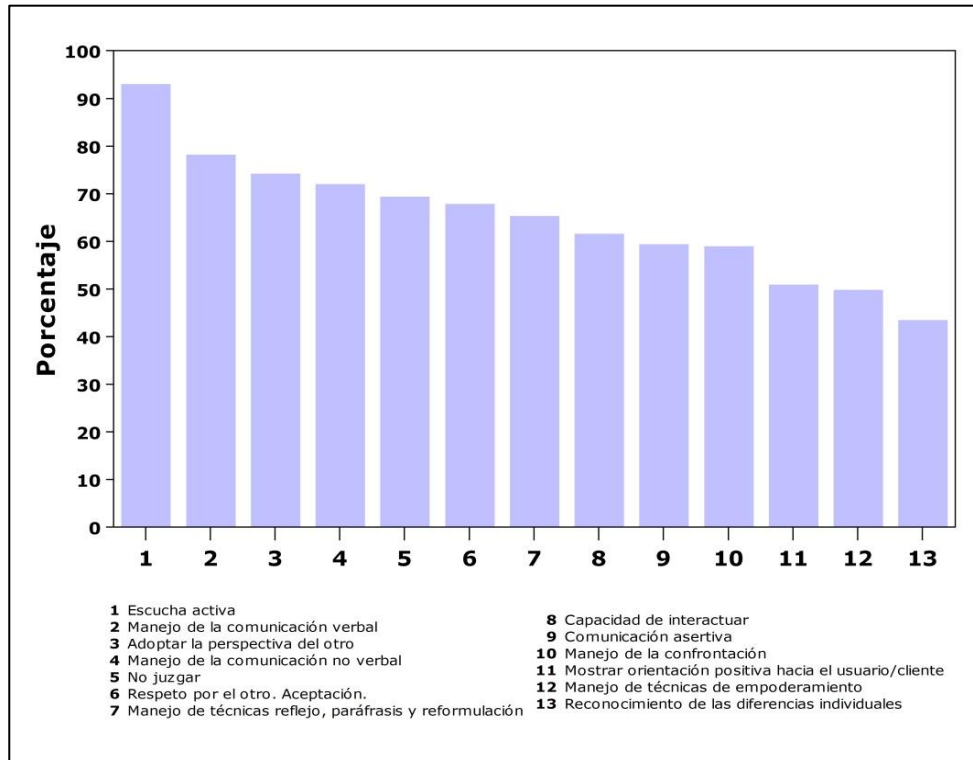


Figura 17: Aspectos trabajados en las prácticas.

Fuente: elaboración propia

Preguntados acerca de la necesidad de incluir mayor número de horas en formación teórico-práctica en empatía y habilidades y destrezas empáticas, el 56,3% de los alumnos lo consideran totalmente imprescindible, considerándolo necesario e importante otro 41,4%, lo que acumulado al dato anterior darían una cifra del 97.7% del total. Estiman que las asignaturas deberían ser de carácter obligatorio el 90,8% del alumnado. Los estudiantes son conscientes, por lo tanto, de la importancia de formarse en empatía, tanto en aspectos cognitivos como en habilidades, y reclaman mayor número de horas formativas en esta materia.

Tabla 46

Opinión sobre la necesidad de incluir más horas de formación en empatía y habilidades empáticas

	1	2	3	4	5
n	4	3	56	75	178
Porcentaje	1,2	0,9	17,7	23,7	56,3

Nota: 1: Totalmente prescindible. 5: Totalmente imprescindible

Fuente: elaboración propia

6.3.5. La percepción del estudiantado acerca de su nivel de empatía

Se ha querido conocer también cómo valoran las estudiantes y los estudiantes sus propias habilidades empáticas. Para ello, se realizaron preguntas de lo general a lo específico, comenzando por la importancia que le dan a la empatía como parte del proceso de relación de ayuda y adentrándose en la consideración que de sí tienen respecto a su actitud empática y las habilidades y destrezas concretas que dominan. El alumnado de Grado en Trabajo Social de la UCM considera que en el ejercicio de la profesión, en la relación de ayuda, resulta imprescindible empatizar con las personas que piden ayuda. Así lo manifiestan un 78,2% de las personas encuestadas, quienes sitúan por encima del valor 8 la necesidad de empatizar para ayudar.

Tabla 47

Necesidad de empatizar con la persona que pide ayuda.

	1	2	4	5	6	7	8	9	10
n	1	1	4	4	19	40	91	79	77
Porcentaje	0,3	0,3	1,3	1,3	6,1	12,8	28,8	25,0	24,4

1: Se puede ayudar sin empatizar. 10: No es posible ayudar sin empatizar

Fuente: elaboración propia

Respecto al nivel de empatía propio, se pidió al estudiantado que se situara en una escala de 10 puntos en la que 0 era “nada empático” y 10 “totalmente empático”. Solamente una persona se sitúa en el máximo nivel, del

mismo modo que solo una se sitúa en el mínimo. La mayoría, como se puede observar en la Tabla 48, se evalúa en puntuaciones equivalentes a lo que en términos académicos se califica como notable (64.3%), mientras que en el aprobado se sitúan el 30,4% y en el sobresaliente, un 3,8%. Solo un 1,5% considera que sus niveles de empatía no llegarían al 5.

Tabla 48

Autoevaluación del nivel de empatía.

	1	2	4	5	6	7	8	9	10
n	1	1	3	16	80	130	73	11	1
Porcentaje	0,3	0,3	0,9	5,1	25,3	41,2	23,1	3,5	0,3

1: Nada empático. 10: Totalmente empático

Fuente: elaboración propia

Profundizando en el desarrollo de esos niveles de empatía, se pidió a las personas encuestadas que dijeran si consideraban que poseían habilidades para empatizar, respondiendo el 99,7% que sí. Al tratarse de una pregunta tan general, parece lógica la respuesta. Se trata, por lo tanto, de un alumnado que se autoevalúa como notablemente empático y que dice poseer habilidades empáticas genéricas.

Continuando con la exploración de esas habilidades empáticas, se les solicitó que, en un cuadro de respuesta múltiple, valoraran si dominaban totalmente, suficientemente, insuficientemente o no conocían, una serie de habilidades que consideramos fundamentales para el ejercicio de la empatía. El listado de habilidades y destrezas es el mismo que el empleado cuando se les preguntaba acerca de los contenidos de las prácticas en las que habían realizado entrenamiento en habilidades empáticas.

Este listado se corresponde con una concepción multidimensional de la empatía. Ninguno de los ítems contempla la respuesta emocional o afectiva, que consideramos debe ser evaluada con mediciones de carácter fisiológico, sin embargo sí contemplan las diferentes actividades de carácter cognitivo que se realizan a lo largo del proceso empático. Así, la autoconciencia o conciencia del sí queda representada por la comunicación asertiva y el reconocimiento de

las diferencias individuales; la toma de perspectiva se relaciona con la capacidad de interactuar, la adopción de la perspectiva del otro y el respeto o aceptación; la autorregulación emocional está representada por la habilidad de mostrar orientación positiva hacia el cliente o usuario y la toma de decisiones para la respuesta empática se relaciona con la escucha activa, el manejo de la comunicación verbal y no verbal, la ausencia de juicio valorativo, el manejo de técnicas de respuestas de escucha y de acción, como el reflejo, la paráfrasis o la confrontación y el manejo de técnicas de empoderamiento.

La Figura 18 muestra el porcentaje de alumnas y alumnos que dicen poseer y en qué grado las distintas habilidades. Se puede observar que los estudiantes dicen dominar o manejar de manera suficiente todos y cada uno de los grupos de habilidades y técnicas que se les han planteado. Las que dominan en mayor grado son, según sus respuestas, el respeto por el otro o aceptación y el reconocimiento de las diferencias individuales, ítems que reciben un porcentaje de respuesta superior al 50%. Las cifras más elevadas de consideración insuficiente de los conocimientos o capacidades, se encuentran en la habilidad de no juzgar, el manejo de técnicas de respuesta de escucha y el manejo de técnicas de empoderamiento. Se trata, por lo tanto y según su autoevaluación, ante mujeres y hombres altamente empáticos.

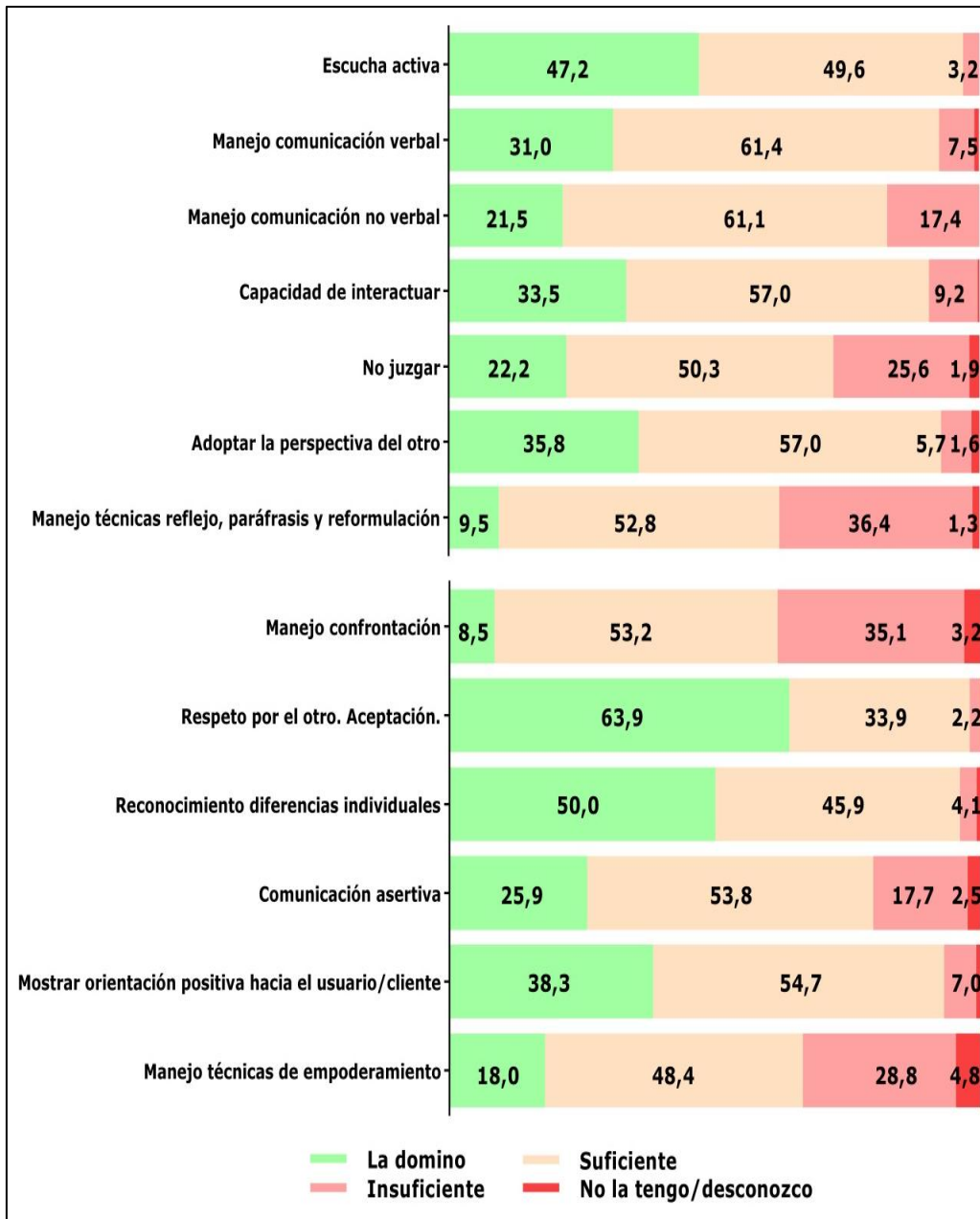


Figura 18: Consideración del dominio de las habilidades empáticas

Fuente: elaboración propia

Si analizamos los datos por cursos, se puede concluir que no se dan diferencias significativas importantes entre los cursos. Sin embargo, hay algunos datos que se presentan en las siguientes tablas 49 y 50, que deben ser mentados.

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

Tabla 49

Tablas de contingencia habilidades vs. curso (I)

Habilidad	Grado	Curso n(%)				Prueba Chi-cuadrado		
		1º	2º	3º	4º	Valor	gl	p-valor
Escucha activa	La domino	25a (31,3)	44a, b (46,3)	38a, b (51,4)	42b (62,7)	20,46	6	0,002
	Suficiente	49a (61,3)	50a, b (52,6)	35a, b (47,3)	23b (34,3)			
	Insuficiente	6a (7,5)	1a (1,1)	1a (1,4)	2a (3,0)			
	No la tengo/desconozco							
Manejo de la comunicación verbal	La domino	22a (27,5)	26a (27,4)	25a (33,8)	25a (37,3)	5,05	9	0,830
	Suficiente	52a (65,0)	62a (65,3)	42a (56,8)	38a (56,7)			
	Insuficiente	5a (6,3)	6a (6,3)	7a (9,5)	3a (4,5)			
	No la tengo/desconozco	1a (1,3)	1a (1,1)		1a (1,5)			
Manejo de la comunicación no verbal	La domino	18a (22,5)	18a (18,9)	16a (21,6)	16a (23,9)	3,45	6	0,751
	Suficiente	46a (57,5)	57a (60,0)	49a (66,2)	41a (61,2)			
	Insuficiente	16a (20,0)	20a (21,1)	9a (12,2)	10a (14,9)			
	No la tengo/desconozco							
Capacidad de interactuar	La domino	28a (35,0)	31a (32,6)	24a (32,4)	23a (34,3)	7,19	9	0,617
	Suficiente	44a (55,0)	56a (58,9)	39a (52,7)	41a (61,2)			
	Insuficiente	8a (10,0)	8a (8,4)	10a (13,5)	3a (4,5)			
	No la tengo/desconozco			1a (1,4)				
No juzgar	La domino	16a (20,0)	18a (18,9)	17a (23,0)	19a (28,4)	22,75	9	0,007
	Suficiente	41a (51,2)	47a (49,5)	36a (48,6)	35a (52,2)			
	Insuficiente	17a (21,3)	30a (31,6)	21a (28,4)	13a (19,4)			
	No la tengo/desconozco	6a (7,5)						
Adoptar la perspectiva del otro	La domino	33a (41,3)	34a (35,8)	23a (31,1)	23a (34,3)	6,34	9	0,705
	Suficiente	43a (53,8)	53a (55,8)	46a (62,2)	38a (56,7)			
	Insuficiente	2a (2,5)	7a (7,4)	5a (6,8)	4a (6,0)			
	No la tengo/desconozco	2a (2,5)	1a (1,1)		2a (3,0)			
Manejo de técnicas reflejo, paráfrasis y reformulación	La domino	5a (6,3)	7a (7,4)	11a (14,9)	7a (10,4)	19,32	9	0,023
	Suficiente	34a (42,5)	47a (49,5)	45a (60,8)	41a (61,2)			
	Insuficiente	39a (48,8)	41a, b (43,2)	17c (23,0)	18b, c (26,9)			
	No la tengo/desconozco	2a (2,5)		1a (1,4)	1a (1,5)			

a,b,c: diferentes letras indican diferencias significativas (Bonferroni).

Fuente: elaboración propia

Tabla 50

Tablas de contingencia habilidades vs. curso (II)

Habilidad	Grado	Curso n(%)				Prueba Chi-cuadrado		
		1º	2º	3º	4º	Valor	gl	p-valor
Manejo de la confrontación	La domino	4a (5,0)	10a (10,5)	7a (9,5)	6a (9,0)	17,45	9	0,042
	Suficiente	34a (42,5)	52a (54,7)	41a (55,4)	41a (61,2)			
	Insuficiente	37a (46,3)	33a, b (34,7)	25a, b (33,8)	16b (23,9)			
	No la tengo/desconozco	5a (6,3)		1a (1,4)	4a (6,0)			
Respeto por el otro. Aceptación.	La domino	50a (62,5)	53a (55,8)	50a (67,6)	49a (73,1)	11,2	9	0,262
	Suficiente	28a (35,0)	40a (42,1)	22a (29,7)	17a (25,4)			
	Insuficiente	2a (2,5)	2a (2,1)	2a (2,7)				
	No la tengo/desconozco				1a (1,5)			
Reconocimiento de las diferencias individuales	La domino	34a (42,5)	45a (47,4)	36a (48,6)	43a (64,2)	16,41	9	0,059
	Suficiente	42a (52,5)	44a (46,3)	37a (50,0)	22a (32,8)			
	Insuficiente	2a (2,5)	6a (6,3)		2a (3,0)			
	No la tengo/desconozco	2a (2,5)		1a (1,4)				
Comunicación asertiva	La domino	10a (12,5)	24a, b (25,3)	20a, b (27,0)	28b (41,8)	17,98	9	0,035
	Suficiente	54a (67,5)	50a, b (52,6)	37a, b (50,0)	29b (43,3)			
	Insuficiente	14a (17,5)	18a (18,9)	15a (20,3)	9a (13,4)			
	No la tengo/desconozco	2a (2,5)	3a (3,2)	2a (2,7)	1a (1,5)			
Mostrar orientación positiva hacia el usuario/cliente	La domino	24a (30,0)	27a (28,4)	26a (35,1)	44b (65,7)	36,75	9	<0,001
	Suficiente	47a (58,8)	61a (64,2)	43a (58,1)	22b (32,8)			
	Insuficiente	6a (7,5)	7a (7,4)	5a (6,8)	1a (1,5)			
	No la tengo/desconozco	3a (3,8)						
Manejo de técnicas de empoderamiento	La domino	4a (5,0)	20b (21,1)	15b (20,3)	18b (26,9)	55,74	9	<0,001
	Suficiente	30a (37,5)	53a, b (55,8)	30a, b (40,5)	40b (59,7)			
	Insuficiente	34a (42,5)	20b, c (21,1)	28a, c (37,8)	9b (13,4)			
	No la tengo/desconozco	12a (15,0)	2b (2,1)	1b (1,4)				

a,b,c: diferentes letras indican diferencias significativas (Bonferroni).

Fuente: elaboración propia

Los estudiantes de primer curso manifiestan mayoritariamente poseer de manera insuficiente las siguientes habilidades: manejo de técnicas de reflejo, paráfrasis y reformulación; manejo de la confrontación y manejo de las técnicas de empoderamiento. Llama la atención que siendo estudiantes de primero, y ante 13 grupos de habilidades distintas relacionadas con la empatía y la comunicación, se autoevalúen tan positivamente considerando que manejan suficientemente el resto de ítems, entro los que figuran, por ejemplo, realizar escucha activa y no juzgar. Manifiestan, asimismo, que “dominan” el respeto al otro o aceptación en un 62,5%. En lo que tiene que ver con la toma de perspectiva, que supone una complicada estrategia cognitiva consistente en

tomar conciencia de sí para posteriormente tomar conciencia del otro y alejarse emocionalmente de la situación, nos parece muy atrevido que, en primer curso, un 41.3% de estudiantes diga dominarla y un 53.8% diga que la maneja suficientemente.

Respecto a los estudiantes de segundo curso, no consideran que haya ninguna habilidad para la que estén insuficientemente formados. Dicen manejarlas de manera suficiente todas y cada una de ellas, a excepción de dos: el respeto por el otro y la aceptación y el reconocimiento de las diferencias individuales donde los mayores porcentajes de respuesta se encuentran en la opción “la domino”. En la toma de perspectiva, proceso central de la empatía, un 35,8% dice dominarla, y un 55,8% manejarla suficientemente.

En tercer curso hay respuestas muy similares a las de segundo curso. Los estudiantes dicen manejar de manera suficiente o dominar todos los grupos de habilidades planteadas, a pesar de haber reconocido no haber hecho lecturas ni prácticas apenas de estas materias. Los estudiante de tercer año dicen dominar la escucha activa (que comprende, para su manejo adecuado, la comunicación verbal y no verbal, así como las técnicas de reflejo, paráfrasis, reformulación y confrontación) y el respeto por el otro o aceptación. La respuesta de dominar la escucha activa es incoherente con la respuesta de manejo “suficiente” de las técnicas señaladas. Si se domina el conjunto, se han de dominar las partes. En lo que respecta a la toma de perspectiva, el 31,1% dice dominarla y el 62.2% dice que la maneja suficientemente.

Las respuestas de cuarto curso reflejan una autoevaluación aún más positiva, no obstante se encuentran en el último año de sus estudios. Se partía de la idea de que el contacto con la realidad en el Practicum podía generar en ellos y ellas la conciencia de tener aún mucho por aprender. Sin embargo, lo que se ha encontrado es que parecen considerarse bien preparados para establecer y mantener una relación empática, toda vez que piensan que manejan suficientemente o dominan todos los grupos de habilidades y técnicas planteadas, destacando los porcentajes más elevados en el “dominio” de la escucha activa, el respeto y al aceptación; el reconocimiento de las diferencias individuales y la orientación positiva hacia el usuario/cliente. En cuanto a la

toma de perspectiva, el 34.3% dice dominarla y el 56,7% manejarla suficientemente.

En general, en los cuatro cursos son muy bajos los porcentajes de estudiantes que consideran manejar insuficientemente alguna de estas técnicas o habilidades. Las cifras más elevadas se dan, para los cuatro cursos, en el manejo de técnicas de reflejo, paráfrasis y reformulación, el manejo de técnicas de empoderamiento, la capacidad de no juzgar, y la comunicación asertiva. Estas cifras descienden si distinguimos entre los cursos, encontrando diferencias significativas, por ejemplo, en el manejo de técnicas de empoderamiento entre primer curso (42,5%) y cuarto curso (13,4%).

Los datos en los cuatro cursos parecen indicar que o bien la formación que están recibiendo es intensiva en esta materia, cosa que parece improbable, o bien los estudiantes se autoevalúan con una alta complacencia de manera muy positiva; o bien desconocen el significado de los que se les está preguntando. Sería necesario realizar otro estudio para confirmar estas suposiciones si bien, como hemos visto, la primera de ellas queda descartada a tenor de lo expresado por las personas encuestadas acerca de la formación recibida.

6.3.6. Valoración de la formación recibida

Preguntados acerca de la formación, el 98,3% de quienes fueron encuestados cree que las habilidades se pueden dominar con la formación adecuada, considerando el 99,4% del alumnado que es importante para el ejercicio del trabajo social estar formado en habilidades empáticas.

En la Figura 19 se observa que el 59,1% de las personas participantes consideran la formación recibida hasta ahora en habilidades empáticas como nula o escasa mientras que para el 40,9% dicha formación es adecuada o muy adecuada.

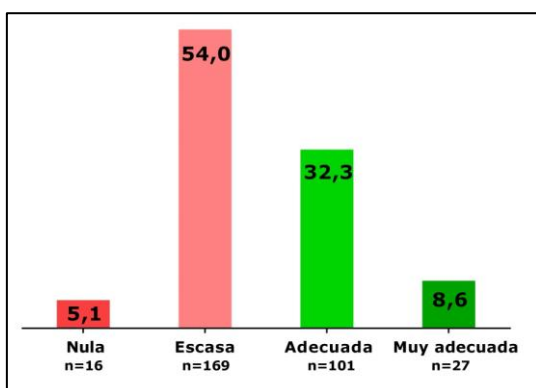


Figura 19: Calificación formación en habilidades empáticas (%).

Fuente: elaboración propia

Si se analizan estos datos por curso, la Figura 20 muestra la calificación otorgada por el alumnado a la formación recibida en habilidades empáticas. La prueba Chi-cuadrado evidencia que la calificación es independiente del curso y por tanto, la proporción de alumnos en cada una de las calificaciones es igual entre cursos ($\chi^2_9 = 12,58; p = 0,183$).

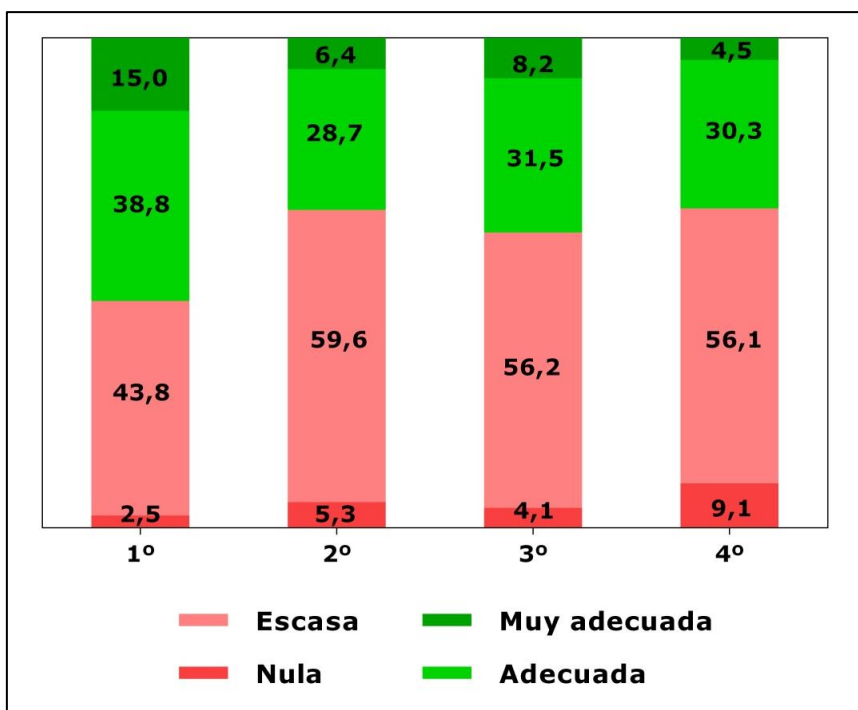


Figura 20: Calificación formación en habilidades empáticas por cursos

Fuente: elaboración propia

Los estudiantes de segundo, tercero y cuarto curso se muestran más críticos con la formación recibida, encontrando en estos cursos los mayores porcentajes de descontento. Quizás los estudiantes de primer curso consideran que no tienen aún criterios suficientes para valorar la adecuación o no de las materias estudiadas, siendo, por ello, más generosos en sus respuestas. Son de señalar las elevadas cifras de estudiantes que consideran escasa la formación en habilidades empáticas, llegando a un 9,1% de estudiantes de cuarto curso lo que la consideran nula.

Estos datos no coinciden con los anteriormente expuestos. En torno a un 60% de los encuestados considera que la formación recibida en habilidades empáticas es escasa o nula, sin embargo, el estudiantado dice encontrarse suficientemente capacitado, e incluso dominar, todas las técnicas y habilidades empáticas, llegando los porcentajes en algunas de ellas al 97%. La pregunta que surge es ¿cómo es posible dominar una técnica para la que no se ha sido entrenado? ¿Cómo es posible considerarse suficientemente preparada o preparado para desarrollar una habilidad de carácter instrumental, que requiere de estrategias afectivas y cognitivas para su ejecución, si no se ha recibido formación?

Si se busca la respuesta en otros datos, el 91,8% de las alumnas y alumnos considera que existe una mejora en su modo de empatizar con las personas tras su tiempo de formación en trabajo social.

Preguntados por las razones, el estudiantado atribuye su aumento de empatía a los conocimientos adquiridos durante los años de formación universitaria, sean estos específicos sobre empatía y habilidades empáticas (32,5%) o sobre interacción y comunicación (24,6%). Un 14,9% considera que se debe a un proceso de maduración personal, mientras que un 11,6% lo atribuye al contacto con la realidad.

Tabla 51

Razones para el aumento de la empatía.

Razón	n (%)
Conocimientos específicos sobre empatía y habilidades empáticas	87 (32,5)
Conocimientos generales sobre el ser humano	25 (9,3)
Conocimientos adquiridos sobre interacción y comunicación con personas	66 (24,6)
El proceso de maduración personal	40 (14,9)
El proceso de autoconocimiento	9 (3,4)
El contacto con la realidad	31 (11,6)
El practicum	8 (3,0)
Otros	2 (0,7)

Fuente: elaboración propia

La Figura 21 muestra las razones que los alumnos atribuyen al aumento de la empatía. La prueba Chi-cuadrado evidencia que la proporción de alumnos que atribuye a cada razón el aumento de la empatía es igual entre cursos ($\chi^2_{18} = 23,48; p = 0,173$).

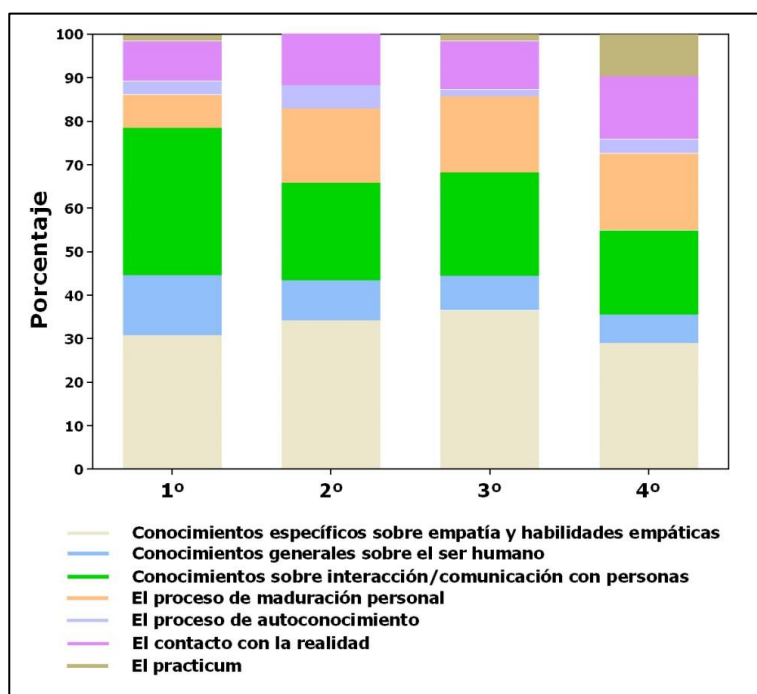


Figura 21: Razones para el aumento de la empatía por cursos

Fuente: elaboración propia

Los datos no dan respuesta a las preguntas que se formulaban más arriba. El alumnado dice haber recibido escasa o nula formación en conocimientos y habilidades empáticas (59.1%), pero manifiesta poseer suficientes destrezas, e incluso dominio, de las técnicas y habilidades empáticas (97%). Preguntados por las razones para que aumente su destreza, manifiestan que se debe a los conocimientos adquiridos durante su formación (57,1%)

Las contradicciones en las respuestas del alumnado son innegables. Una variable que puede explicar sus respuestas es su juventud, se trata de un grupo cuya edad media se situaba en 21.9 años, encontrándose aún en un proceso de formación de su identidad que dificulta el aprendizaje y la aprehensión de cuestiones complejas.

El análisis del discurso docente puede ofrecer datos que arrojen luz sobre la cuestión y ayuden a constatar dichas contradicciones.

CAPÍTULO 7

EL DISCURSO DEL PROFESORADO EN TORNO A LA EMPATÍA, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La guía de debate utilizada en este grupo focal se centraba en cuestiones referentes al concepto de empatía, a su enseñanza y aprendizaje, a las características que deben tener y los conocimientos que deben poseer quienes ejerzan el trabajo social de un modo empático. El discurso va más allá, pues son tantas las variables intervinientes en los procesos educativos, que no es fácil dejarlas a un lado para analizar cuestiones de manera aislada. Así, en el análisis que aquí se presenta se van a incluir aspectos que, si bien trascienden el tema de la empatía y el proceso empático, son de gran interés para comprender el discurso de los protagonistas, pues tienen que ver con los modelos teóricos desde los que parten. Esas realidades que describen son “sus” realidades, las que se basan en sus experiencias individuales, sin embargo en muchas ocasiones esas realidades individuales coinciden, y se puede hablar de un discurso grupal. Los epígrafes han sido titulados de manera interrogativa, permitiendo que sea el discurso docente el que responda a dichas cuestiones.

7.1. ¿Qué es la empatía y qué relación tiene con el trabajo social?

Cuando se inicia la reunión, el principal objetivo es establecer un debate acerca de la consideración que el profesorado tiene sobre la empatía y la necesidad de enseñarla y/o entrenarla durante el proceso de formación de los trabajadores y trabajadoras sociales. Con esta finalidad, lo primero que se pidió al grupo es que tratara de definir qué es la empatía y qué relación –necesaria, imprescindible, aconsejable- tiene este concepto con nuestra disciplina.

El profesorado define la empatía como una actitud, si bien en sus discursos se pueden encontrar matices que tienen que ver con las diferentes

dimensiones del concepto de empatía y con alguna otra cuestión que tratamos a continuación.

Ante la petición por parte de la moderadora de que los componentes del grupo focal ofrecieran una definición acerca de lo que es la empatía, el discurso puso de manifiesto la confusión existente a la hora de definir el concepto:

Con la empatía yo creo que hay mucha confusión. Yo creo que es como la palabra solidaridad: que todo el mundo hablamos pero pocos sabemos definir bien qué es la solidaridad. Yo creo que la empatía es algo que me he encontrado que... todo el mundo quiere ser empático, quiere ser empático pero se ha creado confusión, porque creo que está mal asentado el concepto de empatía (Docente 4).

D4 ha dicho algo que quiero retomar, que es fundamental y es el tema de la confusión, porque me parece que la empatía se tiende a ver como ponerte en los zapatitos del otro, a aceptar todo lo del otro, y permitir todo lo del otro y es una mínima parte de lo que tiene que ver con la empatía (Docente 7).

Definida por el grupo como actitud, en sentido amplio, la empatía mostraría la predisposición o la tendencia del profesional de trabajo social a actuar de una manera determinada, según una serie de ideas, creencias, conocimientos adquiridos, habilidades entrenadas y experiencias vividas. Las consecuencias de esta actitud empática sería el ejercicio del acompañamiento a la persona que sufre o pide ayuda profesional.

Esta manera de concebirla dirige hacia las teorías de Carl Rogers (1957, 1975, 1978, 1981), de acuerdo con las cuales la empatía es una de las actitudes necesarias y suficientes en el profesional que establece relaciones de ayuda. Algunas personas que han formado parte del grupo focal definen la empatía como “actitud rogeriana” queriendo diferenciarla de cualesquiera otra definición de actitud. Como ya se comentó en el capítulo tercero, hablar de empatía en trabajo social es conectar con el trabajo centrado en la persona de Carl Rogers.

...quien más desarrolló el modelo empático fue Rogers, que yo creo que a veces estaba más cercano al trabajo social... En el libro de *El proceso de convertirse en persona*, en el prólogo dice que se sentía más cercano a las trabajadoras sociales americanas que trabajaban en las clínicas psiquiátricas que incluso a los psicólogos. El se sentía más trabajador social. (Docente 6).

Yo lo definiría como Rogers lo define, una actitud, entre otras, que va a permitir establecer la relación de ayuda (Docente 4).

La influencia teórica de Rogers en la disciplina de trabajo social, se hace ver en el discurso docente. Se presenta la empatía como una actitud necesaria para el establecimiento de la relación de ayuda. No obstante, en ocasiones se escucha la palabra “actitud” acompañada de calificativos que la definen y profundizan. El grupo habla de **actitud previa**, locución en la que subyace la idea de tiempo, fase o etapa de un proceso. Algo que constituye un requisito para la puesta en marcha de un proceso metodológico al que denominan relación profesional, relación de ayuda o simplemente, relación. También se menciona el término **actitud básica**, como manera de expresar la importancia de esta actitud en el proceso metodológico de trabajo social, como pilar y fundamento de la acción profesional. La empatía es para este grupo de profesores de trabajo social una actitud que todos los profesionales han de poseer con carácter previo a la aplicación del método y/o con anterioridad al establecimiento de la relación.

Es una actitud básica en nuestra profesión, en concreto en nuestra profesión. Es básica y fundamental (Docente 3).

... porque la empatía sería básica para todo lo que tiene que ver con establecer la relación de ayuda en el sentido de aceptar lo que el otro te trae, dar por bueno lo que el otro te trae, para desde esa base de seguridad y desde esa buena vinculación con el otro poder cuestionar, ¿no? . Entonces es pasaporte de entrada para el establecimiento de la relación de ayuda, yo diría, ¿no? me parece (Docente 7).

En el centro del discurso se encuentra la relación como instrumento principal del trabajo social, como medio para el encuentro interpersonal, el acompañamiento, y la ayuda. Esta relación es denominada por los docentes de distintas maneras: relación profesional, relación individual, relación de escucha, relación de ayuda, relación biunívoca o ayuda profesional. Independientemente de cómo se la denomine, precisa, en opinión de los docentes de trabajo social, de una actitud empática para poder desarrollarse.

... Carl Rogers dice que hay tres actitudes básicas donde se asienta la relación profesional de calidad. Él señala tres que yo creo que mucho antes que él ya estaban recogidas por Felix Biestek cuando habló de los principios de la relación... y es que hay cierta confusión porque él hablo de los siete principios que regulan la relación trabajador social cliente en el trabajo social individualizado. Y ese título tan largo a veces se ha confundido con los principios del trabajo social. De los tres que dice Rogers, dos claramente estaban ya enunciados por Biestek y otro que es la empatía es una actitud que todo el mundo ha señalado. (Docente 4).

Los principios de la relación en trabajo social fueron formulados por Félix Biestek (1966), quien habló, entre otros, de la autodeterminación, la aceptación, el respeto y la participación emocional controlada. Los docentes consideran que este último principio mencionado hace referencia a la empatía como componente fundamental de la relación, tal y como Rogers (1978b) recogería posteriormente para el ámbito de la psicoterapia.

En el discurso grupal se halla también una definición de la empatía en función de una de sus dimensiones. En algunos momentos, los docentes parecen estar refiriéndose a la dimensión fisiológica, afectiva o emocional, cuando hablan de “algo interno”, “empatía inicial” o “actitud innata”. Sin embargo su discurso adolece de una perspectiva cognitiva muy presente en las universidades españolas en las que las emociones no son tenidas en cuenta a la hora de abordar el aprendizaje de una materia, como se ha mostrado en el análisis documental realizado de los planes de estudio del Grado en Trabajo Social cuyos resultados se han presentado en el capítulo cinco es esta tesis.

La empatía también se encuentra definida en el discurso como habilidad: la destreza de escuchar; pero escuchar con un objetivo, el de devolver, el de dar una respuesta. Por tanto una habilidad adquirida mediante entrenamiento que se pone en acción con una finalidad específica: conectar con otra persona y comprender su estado anímico; responder con un reflejo, interpretación, confrontación, o cualquier otra técnica de acción profesional.

A mí me parece muy importante saber escuchar ¿no? No devolver antes, sino saber escuchar para poder devolver, antes de dar respuestas (Docente 2).

Antes lo comentaba D2 en ese sentido, saber escuchar en ese sentido de saber tener esa actitud de escuchar para comprender, para estar más cercano, para poder considerar a esa persona como distinta, eso lo añado yo, como distinta y como respetable, por decirlo así (Docente 3).

De cualquier modo que se considere o defina, la empatía precisa para su desarrollo, en opinión de este grupo, de la teoría. Una teoría basada en las aportaciones de teóricos como Mary E. Richmond quien con su obra *Social Diagnosis* se constituyó en precursora del trabajo social, o de Carl Rogers que reflexiona en su vasta obra acerca de las distintas teorías que nutren su modelo centrado en la persona; la obra de Robert Carkhuff quien en *Helping and Human Relations* da un paso adelante incorporando nuevos conceptos a la relación de ayuda, tales como las destrezas y habilidades que constituyen elementos operativos de las actitudes; del psicoanálisis freudiano y sus derivaciones; de la perspectiva sistémica o del *role playing* de Moreno. La teoría es el origen de la actitud, conduce a la técnica, permite adoptar la perspectiva del otro mediante la reflexión cognitiva y se constituye en el mayor remedio contra la respuesta espontánea e irreflexiva.

Si hablamos de empatía como requisito básico para iniciar la relación de ayuda, esto está apoyado por teoría, que nos va a dar técnica y le va a dar al otro la posibilidad de sentirse escuchado y de sentirse atendido. Esto es lo que trabajamos en *role playing* básicamente, cuando tú le dices al alumno – a ver cómo cuestionarías al otro siendo cálido ¿no? Respetando el sufrimiento... Porque en el caso del maltratador, probablemente te va a hacer poder conectar

con las partes débiles de este tipo ¿no?, con la parte más infantil de este tipo que quizás, a su vez, fue maltratado, fue gravemente abusado y que no ha podido hacer de esa experiencia otra cosa diferente. Entonces es la teoría la que cuenta. La teoría que vamos a transformar en técnica, lo que nos va a permitir ser empáticos. Desde el momento en que vamos a poder, efectivamente, trasladar, transportar todo eso a una relación de ayuda (Docente 7).

Decía Mary Richmond ya entonces que el trabajador social era mejor que empezara desde las actitudes, ¿no? Que las aptitudes se pueden conseguir pero que una persona que no tiene actitudes es muy difícil que esas actitudes penetren en el profesional. (...) Actitud. Un ser, un estar, un saber hacer, un saber ser... porque, efectivamente, partimos de una teoría que se convierte en una técnica (Docente 4).

Por consiguiente, la empatía es definida por los docentes como una actitud cuya formación implica procesos afectivos, cognitivos y conductuales. Y si nos acercamos a las teorías del aprendizaje, veremos que éstas consideran que las actitudes se aprenden a lo largo de toda la vida. Las personas captan informaciones y se instruyen en sentimientos, pensamientos y destrezas relacionados con ellas. Una actitud se expresa en los niveles ideativo, emocional y conductual, esto es, lo que se cree, lo que se siente y lo que se dice o hace. Para crear o modificar una actitud es necesario atender a estos tres niveles. (Ros, 1985)

Desde el modelo que se presenta en esta tesis doctoral, se considera que la empatía en trabajo social es un proceso que se origina a partir de la interacción entre personas y que pone en marcha mecanismos emocionales involuntarios así como una serie de complejos mecanismos cognitivos basados en actitudes, ideas y creencias finalizando con una respuesta orientada al bienestar ajeno. Por lo tanto, la actitud de la que hablan los docentes sería una parte del proceso, mas no el proceso en sí mismo.

Las actitudes se pueden enseñar y entrenar. Es dificultoso generar un cambio de actitudes, sin embargo sí se pueden enseñar y entrenar procesos en los que dichas actitudes intervienen, siempre que éstas hayan sido analizadas

e incorporadas a dicho proceso. El reconocimiento de las actitudes formaría parte del propio proceso empático en trabajo social, toda vez que supone tomar conciencia de uno mismo y permite explicar y/o anticiparse a las propias reacciones.

7.2 ¿Qué necesitan quienes estudian trabajo social para ser o mostrarse empáticos?

Existe cierta confusión, no sólo en torno a la definición del concepto de empatía como actitud, habilidad, rasgo “innato” o proceso, sino también en lo que respecta a cuáles son los componentes o dimensiones de la empatía. Ciertamente si se toma ésta como actitud tendrá unos componentes y si se define como proceso ha de tener necesariamente fases y componentes, entre los que se cuenta, como se ha dicho con anterioridad, la actitud o actitudes.

Cuando se interpela a los docentes acerca de las características personales que ha de tener y los componentes afectivos, cognitivos y actitudinales que debe mostrar quien ejerza la profesión de trabajo social, sus respuestas se orientan, exclusivamente, al plano cognitivo del profesional. La captación de emociones en la persona con quien se trabaja está contemplada por el grupo como algo imprescindible. Sin embargo, solo se mencionan en una ocasión apreciaciones respecto del componente emocional del profesional, articulándose el discurso docente más bien en torno a los conocimientos, capacidades y destrezas que éste debería poseer.

La empatía va hacia la comprensión de cómo se siente el otro. No es ese ponerse mecánico, si puedo o no puedo... si me identifico o no, o rechazo, sino que es un esfuerzo por entender al otro, no entender, comprender, no entender lo racional, sino comprender al otro en el sentimiento y ese es un paso... ese sí que es un paso importante (Docente 6).

El discurso coral gira alrededor de las variables de intervención en la relación de ayuda formuladas por Carl Rogers (1957) y Robert Carkhuff (1969) y las destrezas para la relación desarrolladas posteriormente por Carkhuff (1977) mostrando la influencia del modelo norteamericano centrado en la

persona sobre el trabajo social. Estas variables y destrezas representan mecanismos cognitivos de mayor o menor complejidad que requieren de un aparato conceptual sólido y de su posterior aplicación a la praxis profesional.

Si se analiza este discurso bajo el prisma del modelo de empatía para el trabajo social, cuyo esquema se presenta en la figura 12, se observa que las cuestiones a las que mayor importancia adjudican los docentes de trabajo social son aquéllas que tienen que ver con la aplicación de técnicas concretas y la observancia de conductas deseables que se apoyan en los principios filosóficos y éticos de la profesión.

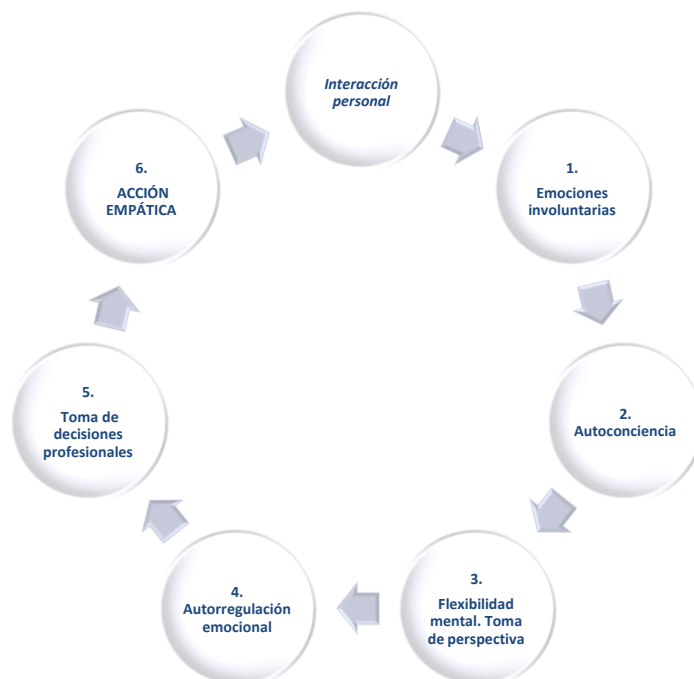


Figura 22: Modelo de proceso empático para el trabajo social

Fuente: elaboración propia

Las distintas fases del proceso están incluidas en las afirmaciones y observaciones de los docentes a excepción de la primera de ellas, en la que se hace alusión a las emociones, *proceso fisiológico de carácter involuntario* que se produce en todos los seres humanos como consecuencia de una interacción personal. Ya se dijo que el conocimiento y la observación de estos procesos naturales de percepción-acción que generan emociones compartidas (Decety y

Jackson, 2004) hacen posible subrayar la humanidad común con nuestros clientes o usuarios y nos ayudan a conocer las reacciones propias y ajenas de cara al encuentro.

Parece que las teorías de la neurociencia aplicadas al conocimiento científico social y más específicamente al trabajo social (Gerdes y Segal, 2011) no están arraigadas aún en el discurso de los docentes de trabajo social y, por tanto, no existen consideraciones acerca de su importancia en el proceso empático, como origen del mismo.

Respecto a la segunda fase, denominada *autoconciencia*, el discurso de nuestros informadores incluye algunas cuestiones relacionadas con este objetivo. Hablan de asertividad del profesional, de diferenciación y de individuación. La conciencia de uno mismo permite que la persona que escucha y observa se diferencie de la persona a quien escucha y observa, tomando, a la vez, conciencia del otro. Pese a que puedan existir identificaciones momentáneas en el inicio de la interacción, como consecuencia de la aparición de emociones involuntarias, el proceso cognitivo que se realiza en esta fase, basado en conocimientos y habilidades adquiridas con antelación, permite, como dicen los docentes, la individuación –principio indiscutible de la relación de trabajo social– así como la manifestación de la asertividad entendida como el respeto por sí mismo y por el otro que muestra el profesional, estableciendo los límites entre el yo y el tú, las expectativas propias y ajenas y los deseos personales y/o profesionales con los mandatos institucionales.

Es lo de la escucha activa que llamamos. Antes lo comentaba D2 en ese sentido, saber escuchar en ese sentido de saber tener esa actitud de escuchar para comprender, para estar más cercano, para poder considerar a esa persona como distinta, eso lo añadido yo, como distinta y como respetable, por decirlo así. Es decir, que van unidos determinados conceptos al de empatía, desde mi punto de vista, y el concepto de respeto va íntimamente unido a empatía. No se puede ser empático si no respetas a la otra persona y no puedes respetar si no escuchas, es decir si no estás verdaderamente atento a lo que te están diciendo, no solo lo que te habla sino lo que te manifiesta, en sus gestos, en sus intuiciones incluso (Docente 3).

También existen alusiones a la *flexibilidad mental o toma de perspectiva*, tercera fase del proceso empático, si bien no con ese nombre. Los docentes utilizan, a menudo, la expresión “ponerse en lugar del otro”, mas lo hacen en sentido distinto al estudiantado. Para los estudiantes, ponerse en lugar de alguien supone simpatizar con esa persona, sentir como ella siente. Los profesionales dedicados a la enseñanza del trabajo social utilizan la locución como sinónimo de toma de perspectiva, que permite la separación emocional del profesional, es decir, realizar acciones conscientes para acercarse a la otra persona, mostrar interés, conocer y comprender lo que siente, dice y por qué lo dice, aceptarlo, respetarlo y, algo que nos parece muy bonito, no renunciar a la capacidad de dejarse sorprender por la persona que tenemos delante.

Y de hecho Rogers, que de ahí salió todo el movimiento de *counselling* americano proponía técnicas como el *role playing* que era de Moreno, pero lo puso en marcha y lo grabó, fue él el primero y el cambio de silla y eso que se dice de ponerte en los zapatos, pero todo eso son metáforas para intentar comprender al otro, no ponerte físicamente en el lugar del otro, no es que te metas en la piel del otro, sino que es una técnica como para cambiar de silla, es posicionarse (Docente 6).

Antes decía D4 una cosa importante, que es lo de Biestek... pero bueno, si volvemos a Richmond todavía más ¿no? Lo de la aceptación del otro y todavía sorprendernos. A mí me parece que es importante, y los alumnos me lo dicen en clase, y lo repito siempre, que el día que nos dejemos sorprender ... porque cada uno es distinto, porque todo el mundo busca recetas y gracias a Dios somos una profesión sin recetas... que nos da la posibilidad de sorprendernos y de aceptar, de no juzgar. (...)Yo creo que es importante el ponernos en lugar de cualquier persona que puede necesitar en un momento dado que se intervenga con él y yo creo que eso es importante. Y luego el que no nos acostumbremos a etiquetar y seamos capaces de sorprendernos después de tantos años (Docente 2).

... si perdemos la capacidad de sorprendernos en el encuentro con el otro...mal asunto, porque entonces yo creo que de verdad... te lo digo desde mi campo, la salud mental. Si pierdo la posibilidad de sorprenderme con los pequeñitos cambios que dan otros... (Docente 7)

La cuarta fase hace referencia al concepto de *autorregulación emocional* que se refiere al manejo de respuestas adaptativas que permitan reducir la intensidad de las emociones en los casos en que sea necesario. El discurso docente que puede relacionarse con este proceso es aquél que hace referencia a la responsabilidad profesional y el acompañamiento. El uso del concepto de responsabilidad sugiere que el profesional actúa solamente cuando es consciente de los antecedentes y las consecuencias de su acción. Y esos antecedentes, en muchos casos, son de carácter emocional y afectivo, tanto para el profesional como para su cliente, como también los son las consecuencias.

A mí me preocupa mucho la palabra ayuda, me preocupa mucho. Creo que la palabra ayuda ha hecho mucho daño al trabajo social. Yo cuando pienso en ayuda, pienso que hay alguien que solicita esa ayuda. Pero cuando nosotros hablamos de ayuda, hablamos de lo que nosotros vamos a dar al otro, pero no lo hemos escuchado... siempre le digo a mis alumnos, eso de toda la vida, tú lo primero que tendrás que preguntar es como quiere ser ayudado, porque una persona viene con un problema y habrá que decirle ¿y usted como piensa que puede salir de ese problema y yo le puedo ayudar? Pero nunca hacemos esos los trabajadores sociales, decimos mire usted, yo no tengo becas de comedor, no tengo de esto y no piensas y no le preguntamos a la persona ¿y usted que haría para poder mejorar esto? No, decimos pues usted lo que tiene que hacer es esto, esto y esto. Entonces, a mí me parece que es lo que decía al principio, yo creo que hemos perdido el hábito de escuchar las trabajadoras sociales. Y es porque nosotras podemos ayudar y somos las que sabemos. No es que la palabra ayuda no sea oportuna, pero se utiliza de manera que no considero adecuada y la ayuda siempre la pide alguien, en cambio nosotros siempre la utilizamos como nosotros, no como él, no como el otro quiere ser ayudado (Docente 1).

Llegamos a ser seres tipificados dentro de nuestros trabajos: esto podemos hacer, en esto ayudamos, en esto no ayudamos, sabemos muy bien hasta donde podemos actuar(...) Llega un momento en que nos convertimos en eso, seres tipificados, trabajamos como máquinas, se produce la deshumanización. (Docente 5)

El acompañamiento es posible cuando, como profesionales, nos responsabilizamos de nuestras palabras, gestos y actos y nos comprometemos con la persona que sufre, aceptando sus emociones, deseos, y decisiones, incorporando todos estos factores a la relación y permaneciendo a su lado durante un proceso de evolución y cambio personal y/o social. Como hemos visto en los *verbatim* anteriores, en algunos momentos el discurso se muestra muy crítico respecto a la forma en que actúan los profesionales, estableciendo distancias emocionales que pueden llegar a generar abismos.

Respecto a la quinta fase, los docentes consideran de manera mayoritaria que la *toma de decisiones para la respuesta empática* es la fase más importante del proceso, en tanto es el paso previo a la acción empática. Esa valoración queda reflejada en su discurso. Así, manifiestan que los profesionales del trabajo social deben saber escuchar, de manera activa, tanto en el plano verbal como en el no verbal. Están haciendo alusión a una de las habilidades que Carkhuff (1977) considera imprescindible para, junto a la atención física y la observación, desarrollar la destreza de *prestar atención*. La escucha activa requiere la utilización de técnicas de comunicación como las respuestas de escucha de clarificación o paráfrasis, como respuesta al contenido, y el reflejo, como respuesta al sentimiento.

Mas esta escucha –señalan los docentes- se realiza con una finalidad: la de comprender a la persona con quien interactuamos. Y esta comprensión, que supone un proceso de observación, escucha, aprehensión, asignación de significados, interpretación y confirmación de los mismos, debe ser tanto una comprensión cognitiva como una comprensión emocional o afectiva:

No solamente en el alumnado sino también en el mundo profesional se dice que la empatía es ponerse en el lugar del otro y eso es imposible porque cada individuo es único... Lo que sí han salido aquí son determinadas palabras como comprensión, pasaporte de entrada, o sea, yo creo que la empatía se puede, no dar una definición exacta pero sí aproximada como una escucha activa destinada a comprender el marco de referencia del otro. Es decir, voy a poner un ejemplo que yo pongo siempre en clase con respecto a la empatía. Si yo tengo delante a un maltratador, yo no me puedo poner en la piel del maltratador. Además, conceptualmente es imposible porque estoy en contra de la violencia, por lo tanto, no me puedo poner en su lugar. Lo que sí puedo entender es su experiencia, toda su parte cognitiva, desde dónde y a partir de ahí entender qué es lo que siente, qué es lo que piensa, qué es lo que hace, para poder entrar hacia él, pero no me puedo poner en la piel de un maltratador, porque conceptualmente es inviable (Docente 4).

En esta fase de toma de decisiones profesionales anteriores a la acción empática es donde se deberían observar, en opinión de nuestros informantes, la inmediatez del profesional, la actitud de no juzgar y la vinculación que permita el cuestionamiento como forma de acción empática dirigida a la reflexión y el crecimiento personal de la persona con quien se interviene.

...porque la empatía sería básica para todo lo que tiene que ver con establecer la relación de ayuda en el sentido de aceptar lo que el otro te trae, dar por bueno lo que el otro te trae, para desde esa base de seguridad y desde esa buena vinculación con el otro poder cuestionar, ¿no? . Entonces es pasaporte de entrada para el establecimiento de la relación de ayuda, yo diría, ¿no? me parece.

En lo que se refiere a la sexta fase del proceso, la *acción empática*, queda imbricada en el discurso sin señalarse específicamente ningún concepto que nos refiera a ella como parte de un proceso. La acción empática es la respuesta empática, la intervención empática, la actitud empática, la empatía en sí misma. Se observa a lo largo de todo el discurso, una identificación entre el concepto de empatía y el concepto de relación de ayuda, que genera la

confusión terminológica existente en el mundo académico y profesional y que ha quedado reflejada en las respuestas del alumnado.

7.3. ¿Cómo son las estudiantes y los estudiantes de trabajo social?

Cuando se pregunta a personas adultas y mayores acerca de las características de las personas jóvenes, indefectiblemente salen a relucir en los discursos una serie de adjetivos calificativos que ponen de manifiesto la brecha generacional. Esto también ocurre con los docentes, quienes, aún cuando se muestran menos críticos y más cercanos con la juventud como resultado de la interacción diaria con ella, en ocasiones se dejan llevar por ciertos prejuicios sobre miradas “alternativas” acerca del mundo o sobre formas de manifestarse artística o estéticamente. Y también buscan “culpables” entre quienes, antes que ellos, han sido figuras clave en el proceso de desarrollo de esta juventud, ya sea en el ámbito familiar, el educativo o la vida política-social en general.

Al ser interpelados acerca de cómo es de empático el alumnado de la Facultad de Trabajo Social de la UCM, los docentes no dudan en responder que entre las características iniciales con las que llegan a la Universidad no se encuentra la empatía. Mas parece ser que se están refiriendo a una empatía ya elaborada cognitivamente y entrenada conductualmente, pues manifiestan que el estudiantado trae una empatía natural, lo que a lo largo de este trabajo hemos calificado como condiciones fisiológicas iniciales en el ser humano, que ha de ser moldeada y trabajada para su desarrollo.

Hombre, yo creo que hay una evolución también en los chicos, que cuando vienen aquí no sabe muy bien a qué vienen, que su mundo se lo comían pero ahora tienen que empezar a posicionarse y a crecer. Es un proceso de crecimiento y traen una empatía natural que no saben muy bien cómo dirigirla, si subiéndose a la mesa o quedándose quietecitos, entonces eso lleva un aprendizaje también de reubicarse, supongo que eso pasa con lo que decía D7 de las personas que estaban en formación y luego habían evolucionado positivamente, ¿No? (Docente 5).

Respecto a los conocimientos y destrezas que muestran, tanto en primero como en el resto de los cursos, el discurso plantea el desconocimiento por parte de los estudiantes de cuestiones teóricas básicas en el trabajo social que serían necesarias conocer previamente a la formación en procesos empáticos concretos, tales como no plantearse la relación como instrumento del trabajo social, no saber definir qué es el trabajo social o cual es su objetivo y su objeto en tercer curso; confundir empatía con ayuda o con sociabilidad; no tener las habilidades necesarias para mostrar y aplicar la empatía; no distinguir las técnicas de intervención individuales, grupales y comunitarias; y en general no dedicar en el momento presente, ni haber dedicado en el pasado, suficientes horas de estudio para fijar los conocimientos teóricos transmitidos en las aulas. Esto da lugar a la indecisión a la hora de actuar y también, lo que es grave, a actuar de un modo basado en la intuición, irreflexivo y desprovisto de construcción teórica y, por lo tanto, de una mínima muestra de científicidad.

Mira, hay una pregunta que yo les hago en tercero, en tercero ¿eh? A principios del curso les digo ¿vosotros por qué estáis aquí? ¿Por qué estáis aquí? ¿Qué es lo que queréis como trabajadores sociales? Una pregunta que les deja... como si de repente les hubiera preguntado la enciclopedia entera. Digo vosotros tenéis un proyecto de vida, queréis estudiar una carrera, a lo mejor os queréis casar, luego tener... ¿vosotros que queréis como trabajadores sociales? Cuándo os pongáis a trabajar ¿qué es lo que queréis? Esa pregunta luego la trabajamos muy bien en los primeros días de clase. Un médico estudia medicina porque quiere mejorar la salud de la gente, el psicólogo quiere... ¿vosotros qué queréis? Os digo la verdad: no me saben contestar. Partimos de la base en la que sustentas tú tu profesión de trabajo social. Y empezamos a hablar de los derechos... en tercero. Y se quedan así. En tercero. Es que si no, no tiene sentido. Porque todo lo que estudies y todo lo que hagas va orientado a defender los derechos de las personas... Pero si tú no sabes eso ¿cómo te orientas en la vida? (Docente 1).

Dicen “yo voy a ayudar”. Y voy a ayudar además y me sobra todo lo que tú me vas a decir, todo lo que tú me vas a contar, porque yo sé... Entonces, decía, dice David Howe, que me parece muy interesante, que lo que va a paralizar y lo que está paralizando a esta disciplina y a esta profesión es el intuicionismo.

(...) Entonces cuando ellos me dicen es que yo sé porque tengo ese palpito, tengo esa intuición... les digo, pues mire usted, yo cuando voy al médico no quiero que el médico tenga un palpito. Yo quiero que su diagnóstico esté fundamentado y esté basado, porque claro, yo voy al médico y el médico también me ayuda, pero me puede ayudar de muchas maneras, mal o bien. Es verdad que, a la medicina en un momento determinado se le quitó el sentir, por los tiempos, por tal, no sé qué... Me parece bien pero a mí los tiempos me dan igual, siempre te vas a encontrar el profesional que va a tener sus tiempos... (Docente 4)

Los docentes consideran que los estudiantes llegan, en primer curso, con una cierta ilusión por aprender, una inclinación al estudio y expectativas de aprender a “ayudar”. Mas el deseo de las personas que estudian trabajo social en la UCM, independientemente del curso en que se hallen matriculadas, es, en opinión de los docentes, el de ayudar a los demás; ayudar y actuar, actuar sin reflexión previa, actuar en la transformación de las condiciones de las personas que sufren problemas o dificultades sociales, lo que puede indicar una actitud de superioridad frente al otro, de narcisismo y de ejercicio de poder frente a aquel que “necesita” su ayuda. Estas actitudes contraindicadas en el trabajo social son las que se hace preciso modificar mediante el estudio y la reflexión teórica y la adquisición de destrezas y habilidades prácticas.

En primero llegan los alumnos con una posición, con un pensamiento, con una posición de lo que es la ayuda... (Docente 4).

El furor curandis, que lo decía Freud (Docente 7).

(risas) ... y entonces esa posición es de yo, Antonio o María, me da igual, yo soy el que va a ayudar. Yo. Desde ese posicionamiento en el que tú eres el que controlas, el que decides, por el otro además, que es que claro, la profesión se hace a veces preguntas que son absurdas ¿respeto el tdo social el principio de autodeterminación? Y claro esa pregunta es tan absurda hacerla... Mire usted, ¿Cómo no lo voy a respetar si yo no me llevo el individuo a mi casa? Si yo no estoy 24 horas con el individuo para amenazarle, atarle y que cumpla lo que yo digo ¿eh? En fin que esa relación de ayuda, no esa relación no, porque ellos

quitan hasta la palabra relación, la relación no existe ¿no? Esto es que “Yo voy a ayudar” (Docente 4).

Confunden la empatía con la sociabilidad. Son muy sociables, entonces equivocan esto (Docente1).

Este deseo de ayuda puede llegar a ser la causa de un proceso de *burnout* (Rothschild, 2009; Bourret, 2011) que se inicia, a decir de los docentes, ya en la etapa de formación. El desencanto se apropia de estudiantes que aún no han tenido contacto con la práctica real; comienzan a asumir que no es posible “solucionar” los problemas, pues su deseo es ayudar para dar solución, en muchos casos sin contar con el otro, puesto que lo importante es solucionar el problema independientemente de quién sea el artífice de la decisión o de la solución.

En el cuarto curso, donde tiene lugar la práctica preprofesional, una buena parte del alumnado trae a las aulas y a las supervisiones la apatía, la desilusión y el convencimiento de que nada se puede hacer fuera de los rígidos cauces institucionales, mostrando una actitud de abandono más propia de quien sea víctima del síndrome de *burnout* tras décadas de ejercicio profesional. Cómo se transmite esta apatía, ya sea en segundo, como en tercer o cuarto curso, es algo que sería necesario analizar detenidamente para tratar de evitar la pérdida de ilusión y por lo tanto, de motivación.

Nos preguntamos si son los propios docentes quienes transmiten en las aulas las dificultades para el ejercicio de la profesión, las trabas burocráticas, los graves obstáculos para encontrar un puesto de trabajo en una situación de crisis como la actual. Quizás los profesionales, tutores del practicum de cuarto curso y en numerosas ocasiones entrevistados para la realización de trabajos de clase por estudiantes de cursos inferiores, son parte importante también en transmisión de una imagen desilusionadora del ejercicio del trabajo social. Puede ser que los propios estudiantes, manifestando un bajo rendimiento a la frustración, y con una autoestima y una asertividad baja, renuncian ante el más mínimo obstáculo a ejercer esa profesión que –según manifiestan en el cuestionario aplicado- eligieron abrumadoramente en primera opción. Todos los

que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje del trabajo social - estudiantes y docentes- son responsables de mantener elevados los niveles de motivación e ilusión. Sin ilusión, sin deseo de cambio, no es posible la empatía.

Yo creo que en ese tenemos bastante culpa nosotros, por una razón. Porque todos piensan que van a trabajar en los servicios sociales todo el mundo, todo el mundo va a ser funcionario y cuando les digo que ya no van a ser funcionarios, que se busquen la vida, que tengan ideas de qué van a crear ellos como profesionales, porque hay que buscar espacios nuevos. Les digo, es que no vais a encontrar...hablamos aquí de trabajo social con grupos, no de servicios sociales con grupos. Porque todo el mundo entiende que van a estar en el ayuntamiento, en la administración y ¿qué se hace en la administración con los grupos? Porque luego nadie se lanza a atacar con los grupos. El argumento que utilizan es que no podemos hacer nada, la queja... Y la gente ahí fuera dice es que no estamos preparados o no nos dejan o tenemos mucho que atender y tal. Tenemos que preparar para estar con la gente, para hacer intervención social estés donde estés (Docente 2).

El profesorado cree que, en ocasiones, son los propios docentes quienes les están dando una idea equivocada de lo que es el trabajo social, haciéndoles identificar trabajo social con servicios sociales. ¿Es, pues responsabilidad suya? Se observa en ocasiones un tono que podría considerarse paternalista hacia los estudiantes; se repite en el discurso la excusa de que son muy jóvenes, que la realidad es dura para ellos, que las instituciones cerradas les asustan, y esto puede utilizarse para eximir (o explicar) su falta de entusiasmo, de esfuerzo e ilusión. Mas, aún pudiendo parecer protectores, no se puede obviar que las múltiples variables a las que se hace necesario atender como profesionales quizás trasciendan, con mucho, las capacidades de comprensión que los estudiantes tienen, con una media de edad en torno a los 21 años, como vimos en los resultados de la encuesta presentados en el capítulo sexto. De acuerdo con Erikson (2000), se encuentran en un proceso de formación de identidad que podría estar impidiéndoles abordar la complejidad del objeto de estudio e intervención del

trabajo social. Otros docentes, por el contrario, no dudan en mostrarlos como perezosos y remisos al trabajo.

Yo creo que el alumno... nos olvidamos de que hay chavales con 19 años. Que la realidad que cuentan los libros les supera y que no es que no quieran ser empáticos o no puedan ser empáticos, es que les supera la realidad. O sea, les estás hablando de Trabajo Social con familias, cuando están más enmadrados que... (Docente 7).

No nos miremos nosotros tanto y sí miremos qué es lo que el otro dice. El otro dice que vamos a leer este artículo, este libro... ¿para qué? ¿Tanto tiempo? ¿Y no está en una página web? Y si puede ser wikipedia, mejor. ¿O sea, en Google? (...) Una cosa es que tú lo quieras instruir y otra cosa es que el otro lo quiera recibir (Docente 4).

Los estudiantes, en general, no salen muy bien parados en la descripción que de ellos hacen los docentes. Nos hablan de jóvenes “prepotentes, inmodestos y prejuiciosos”, que creen saberlo todo.

En practicum están deseando actuar, ellos consideran que conocen todo y mucho y más. Llegan a cuarto pensando que saben todo y entonces, cuando se enfrentan con la realidad van descubriendo hasta que punto sí y hasta qué punto no. Y continua el proceso, que hay que ser respetuoso con tu tutor, te guste su forma de trabajo o no te guste, con la persona que tienen delante, con la propia institución en donde estás metido... y eso es aprendizaje. Yo creo que ellos vienen con esa idea de que ya lo han sabido todo, pero van madurando (Docente 5).

Tenemos que estar haciendo juegos malabares (...) Pero si es cierto que “yo ya he aprobado lo anterior” “yo ya me lo sé todo” “yo ahora lo que quiero es hacer”. (...) lo primero que tienes que conocer es en qué institución estás, primero. Después, qué profesionales hay, cuáles son los perfiles de los usuarios, entonces “no, yo he elegido trabajar con menores”. No tengo ni idea de menores, pero quiero hacer entrevistas con menores. (...) Creo que esa ausencia, que a mí me da mucha pena, la ausencia de la construcción teórica (...) Yo lo que creo, fíjate, es que no hay un proceso madurativo, yo creo que

hay un proceso adaptativo, es decir, vengo aquí imponiendo y lo que voy haciendo es rebajando, porque lo que quiero es acabar mis prácticas.
(Docente 4).

Consideran que les falta ilusión, que se esfuerzan poco y que están poco comprometidos a pesar de su extracción social. Sitúan los orígenes de nuestro estudiantado, en muchos casos, en franjas económicas y sociales deprimidas y en familias en las que han ocurrido acontecimientos traumáticos que han precisado la atención de profesionales del trabajo social. Los docentes manifiestan que su experiencia les ha mostrado una relación entre experiencias familiares previas y elección de estudios. Este tema deberá ser objeto de análisis en el futuro, si se desea incorporar a la enseñanza del trabajo social una concepción multidimensional de la empatía que requiere el autoconocimiento y la autorreflexión.

... acaban muy quebrados, pero muy quebrados desde el punto de vista de que no entienden nada, porque yo les tengo que hablar de Freud, imagínate lo que yo puedo hablar de Freud. Eso y nada todo es lo mismo, pero cuando llegan a familia, acaban totalmente cuestionados ¿por qué? Porque ven a sus familias, acaban aquí en tutorías, llorando, que la madre es alcohólica, que papá papá papatín... que yo no quiero que me cuenten nada porque no me quiero confundir, que yo no soy trabajadora social aquí, que soy docente, y eso es lo primero que les digo... ¿adónde voy con esto? Primera cuestión. Para poder ser empático con el otro tienes que tener un poco solucionados tus agujeros. (...) y entonces eso, yo no sé si se corrige con una tutoría o se corregiría con la insistencia en la supervisión, en el estudio y en espacios donde ellos puedan volcar estas inseguridades, estos temores y estos miedos, porque nuestros alumnos vienen, yo creo, de estratos sociales muy bajos, la mayoría de ellos con contactos con trabajo social y muy cuestionados, entonces en gran parte su relación y su contacto, (...) está muy mediatizada por lo que ha sido su vida.
(Docente 7).

No obstante, existen, a decir de los docentes, una pequeña muestra de estudiantes empáticos que responden a las características de respetuosos,

humildes, flexibles y cercanos, que se diluyen entre el resto del estudiantado y se dan a conocer en las relaciones individuales de tutoría. Estos jóvenes empáticos, a decir de sus maestros, se adaptan a la situación grupal y funcionan de una manera positiva sin entrar en conflicto con los compañeros, “tapando” en muchas ocasiones la falta de compromiso del otro y asumiendo responsabilidades que no les corresponden. La descripción de la situación parece altamente preocupante, si se tiene en cuenta que se está formando futuros profesionales de los que se espera que apoyen y acompañen a personas que atraviesan situaciones de dificultad graves en procesos de asunción de responsabilidades y toma de decisiones. No parece, a tenor de lo declarado, que esto sea exclusivo de los primeros cursos. Los docentes que supervisan practicum en cuarto curso manifiestan que el estudiantado evoluciona en materia de compromiso y empatía, pero no lo suficiente y que se dan procesos de adaptación más que de maduración. En alguna ocasión se llega a mencionar la palabra involución.

El problema es que, por ejemplo en grupos, está la gente diluida. Vamos a ver, la gente que tiene muchas actitudes, tapa al otro y con vistas a la nota, cubre los déficits del otro. (...) Pero en grupos, el que no quiere le tapan los otros, por el sentido de responsabilidad de la nota, claro la nota va en un pack, es muy difícil la nota individual, entonces los que sí admiten todo, tapan absolutamente todo, claro (Docente2).

En muchos de ellos no opera un proceso madurativo, en muchos de ellos se produce un proceso de adaptación para conseguir el objetivo. Y esa es la diferencia, el objetivo es acabar mis prácticas, que me den mi título (Docente 4).

El panorama planteado por los profesores y profesoras de trabajo social no parece muy halagüeño. Sin embargo, hay que ser conscientes de que en ese discurso pueden estar interviniendo diferentes variables. Por un lado, el grupo focal se realizó cuando finalizaba el curso académico. En estos momentos los docentes se encuentran evaluando y, en muchas ocasiones, desalentados ante los resultados rendidos por los estudiantes, el discurso en estos momentos puede ser más crítico como consecuencia de este factor. La

distancia generacional también puede ser un factor que les haga mostrarse más críticos y a la vez, protectores y paternalistas. Los estudiantes siempre tienen veinte años, mientras que los docentes siguen avanzando en edad. Cada nueva generación trae a las aulas modas y tendencias actualizadas, distintas maneras de interactuar y nuevos valores, o más bien diferentes escalas de valores, para evaluar el mundo que les rodea. La cuestión es cómo incorporar todos estos elementos al proceso de enseñanza y aprendizaje de la empatía para el trabajo social.

7.4. ¿Qué se haciendo para enseñar la empatía?

Se abordan ahora las cuestiones que tiene que ver con la enseñanza de la empatía dentro de las aulas y seminarios de la Universidad Complutense. Se preguntó al profesorado qué trabajan en las sesiones teóricas y prácticas, cuáles son sus objetivos, qué materiales utilizan y cuáles son las metas o resultados conseguidos.

Cuando se formula la pregunta ¿Enseñáis empatía en el aula? se produce un silencio revelador. El silencio se rompe con una afirmación que va a convertirse en parte central del discurso docente: se enseña de manera transversal. Qué entiende este grupo de docentes por “transversalidad” es algo que no hemos conseguido definir. Parece que la empatía, entendida como actitud que cualquier persona que estudie trabajo social debe traer “de serie” constituye un elemento indispensable en la intervención del trabajo social y, por tanto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje los docentes transmiten la empatía independientemente de la materia que se esté impartiendo.

Yo creo que es transversal, desde primero hasta el resto de tu vida profesional... (Docente 4).

Pero no nombrado así, no nombrado como empatía (Docente 7).

Es transversal (Docente 1).

Esta transmisión de la empatía no está planificada ni regulada en los programas, como muestran los resultados del análisis documental presentados en el capítulo cinco. Hemos visto que no se trabaja el concepto teórico de la empatía, ni se diseñan actividades específicas encaminadas a que el alumnado comprenda las diferentes fases del proceso empático y entrene las habilidades pertinentes para ejecutar acciones empáticas. Lo que este grupo nos declara y lo que nos ha manifestado el alumnado con sus respuestas a los cuestionarios, es que de manera individual, cada profesor o profesora decide si tratar este concepto en sus clases, en relación, claro está, con la materia que esté impartiendo, ya que no existe en el plan de estudios una asignatura específica que contemple el estudio y el entrenamiento de la empatía.

Todas las asignaturas tienen un contacto con el otro, le estás explicando el ser con el otro y entonces... a lo mejor no nombras la empatía, yo lógicamente no lo tengo que nombrar porque tú estás viendo en trabajo social con individuos que tenemos unos principios que regulan la relación profesional, tal... les hablas del apoyo positivo incondicional, les hablas de autodeterminación, de todas estas cosas. De una manera directa o indirecta, pero yo creo que todos lo tocamos. Una cosa es que tú lo quieras instruir y otra cosa es que el otro lo quiera recibir. (Docente 4)

El discurso docente en torno a la transmisión de estos conocimientos se quiebra en dos: el de quienes consideran que la empatía es una actitud y que las actitudes son difíciles o imposibles de evaluar y el de quienes plantean que la empatía puede enseñarse y aprenderse de manera cognitiva y conductual, mediante formación teórica y entrenamiento en habilidades y destrezas. La fractura tiene que ver con una postura teórica diferente respecto al concepto de empatía. Si se considera la empatía como actitud y a la actitud como una tendencia a actuar de una manera determinada que se ve influida por cuestiones de índole metafísico y vivencial, la imposibilidad de evaluar estas cuestiones hace que nos dediquemos a entrenar alguna destreza, como la escucha, la respuesta a contenidos o sentimientos, la atención o la personalización, sin profundizar en el proceso.

Ya, la cuestión sería ¿se puede trabajar y examinar las actitudes? O habría que trabajar otro tipo de valoración que a lo mejor es un poco lo que planteaba D3 de una tutorización, es decir... ¿cómo mides una actitud? A lo mejor la tutorización sí, que también lo planteo yo... (Docente 2).

Por el contrario, si se considera que la empatía es un proceso que tiene como fin la acción empática, se plantea la necesidad de conocer y reflexionar sobre el desarrollo y evolución del concepto teórico, así como atender a los diferentes mecanismos afectivos y cognitivos que tienen lugar durante el proceso. En este sentido, aún cuando no se trata de una práctica que habitual en la Facultad de Trabajo Social de la UCM, sí se encuentra alguna persona que defiende la necesidad de adoptar esta perspectiva en la formación de los trabajadores sociales, a la luz del éxito obtenido con ese tipo de formación en el ámbito de la Psiquiatría en España.

...volviendo al tema que nos planteábamos antes con la cantidad de matices que tiene lo que nos planteas, pensando en la docencia, ¡no veas si cuesta transmitirle esto a los alumnos! Porque los alumnos sí que piensan casi en una relación benéfico asistencial con el otro, alejada de toda teoría y de toda técnica y ese sí es un problema y eso sí que hay que enseñarlo, porque si no tienen todo el andamiaje teórico difícilmente van a poder transmitir todo esto y van a poder hablar con el otro desde su realidad y eso se estudia (Docente 7).

Yo veo residentes de psiquiatría y de psicología y no lo sé, porque a éstos que se les incide muchísimo en la teoría y en la técnica y acaban aprendiéndolo. Otra cosa es la buena o la mala educación, que los nuestros me parece que son un poco silvestres y nadie les dice uno “no se sienta encima de la mesa”, yo que sé, no sé, lo que sea... Pero yo creo que hay algo del respeto al otro que sí me parece que hay que mostrarlo aquí y que lo aprenden (Docente 7).

El discurso se enriquece con las diferentes perspectivas y es entonces cuando surge un tema que preocupa de manera especial a nuestros informantes. Se trata de la toma de postura acerca del papel que debe

desarrollar un docente de trabajo social cuando, en el transcurso de una clase, o en la realización de una práctica concreta, emergen las historias individuales de estudiantes que han vivido experiencias traumáticas no resueltas. El grupo se plantea cómo actuar ante estas situaciones y el discurso confluye en la apreciación de que somos docentes y no es aconsejable sofocar la emoción surgida, pero tampoco convertir la sesión académica en una terapia.

Mira, a mí en un role playing el primer año que estuve en esta facultad, una niña dice que ella quiere hacer de mujer maltratada y estaba hablando de sí misma... cuando yo me di cuenta de eso, casi me da algo (Docente 7).

¿Hay que trabajar eso o no hay que trabajarlo? (Moderadora)

Con mucho cuidado (Docente 3)

Y hay que saberlo hacer ¿eh? Porque estamos como docentes no como terapeutas (Docente 1).

Mas la duda surge cuando se les sugiere que en el estudio y entrenamiento de la empatía es necesario el autoconocimiento, la autoconciencia que permita posteriormente la toma de perspectiva. Es entonces cuando se hacen evidente, y se verbaliza, el miedo a no saber manejar cuestiones de índole personal y/o familiar. Parece que también los docentes estuvieran mostrando en su discurso ese “deseo de hacer” o “deseo de ayudar” que existe en el estudiantado y que puede tener que ver con la necesidad personal de satisfacer la angustia que genera la situación planteada por otra persona. Como modo de autorregulación emocional se niega la posibilidad de que afloren este tipo de cuestiones en las aulas, dejando desvalido a quien está pidiendo escucha y comprensión.

Vamos a ver, yo estoy de acuerdo con la autorreflexión, pero no con el autoconocimiento. Porque una cosa es que tú pienses, interiorices o evalúes y otra es cosa es que digas realmente “cuáles son mis fallos, cuáles”... A mí eso me da mucho miedo. Yo he tenido también situaciones muy difíciles con alumnos (Docente 4)

Lo que está claro es que una clase no es un ámbito terapéutico, pero también está claro que si estamos jugando al escondite jugamos al escondite, porque estamos hablando de empatía y luego a alguien que le pasa algo no lo queremos... (Docente 6)

Entre los objetivos que se plantean los docentes con respecto a la formación en empatía encontramos la adquisición de conocimientos y destrezas para la reflexión; controlar los excesos y los déficits introduciendo mesura en el manejo de las emociones y las pasiones, enseñar a respetar o adquirir flexibilidad mental; instruir, entrenar a los estudiantes en habilidades básicas y transmitir ilusión por la relación y el encuentro con el otro.

Para la consecución de estos objetivos emplean diferentes técnicas y materiales. Todos ellos utilizan o han utilizado el *role playing* como técnica que permite experimentar el papel de otra persona y acercarse a la toma de perspectiva; también se utiliza la confrontación como técnica que permita la autoconciencia y la flexibilidad mental; se entrena la escucha y los procesos colaborativos con ejercicios prácticos; se realizan análisis de casos y se promueve el autoconocimiento a través de actividades como señalar puntos fuertes y puntos débiles del estudiante al inicio del practicum, o preguntar a los estudiantes por sus razones, sus porqués y sus expectativas respecto a la profesión.

Yo, por ejemplo, aprovecho para que lo hagan en el cuaderno de campo y la evaluación parcial, etc. Aprovecho... (Docente 3)

En practicum tienes una actividad que está ahí en esa onda, muy discreta, los puntos fuertes... (Docente 7).

Yo intento practicarlo, todo lo que se dice en trabajo social que hay que hacer, yo intento respetarlo en la docencia, porque es un ámbito más, entonces, la individualización, el respeto al otro, todo esto que estamos hablando de la empatía. Y si viésemos esa evolución nos podríamos dar cuenta de cómo han entrado y como al final salen. ¿La experiencia positiva? Cuando fuimos a la graduación ¿no? Qué experiencia más bonita, porque ves a los chicos como al final, alguno se te acerca, después cuando las fotos y todas esas historias, se te acerca y dice muchas gracias, lo que he aprendido, o sea te hacen

comentarios y tú te das cuenta de que a lo mejor lo tuviste hace unos años y has podido apreciar esa evolución. Como era despreocupado, no tenía empatía, no tenía empatía contigo, incluso, no se ponía en lugar tuyo como profesor, iba a su bola... (Docente 2).

Pero es muy bonito ver esa maduración, es muy bonito verlo en el cuaderno de campo, no sé si los que habéis dado practicum... de verdad que es precioso verlo en el cuaderno de campo y, es más, yo les digo que lo miren ellos, que miren qué anotaciones hacían al principio y qué anotaciones hacen al final ¿no? Justamente que se auto... se auto reflexionen, que reflexionen sobre su proceso en el ámbito de las prácticas, como ha sido esa evolución. Porque al principio, es verdad que vienen como muy resabiados ya, de esto está chupado, voy a hacer proyectos y ya está... ¡Cuidado! El proyecto al final, primero fíjate en como atiendes, primero fíjate en si haces entrevistas buenas o malas, si haces visitas a domicilio, pregúntate como haces las entrevistas, si aplicas los valores del trabajo social, etc., etc. Qué anotaciones hacen al principio, en la parte de reflexiones, está establecido en el programa. Yo hago hincapié en que eso lo hagan todos los días, el tema de la reflexión crítica y autocrítica de ese día y cómo al final ellos hacen unas reflexiones de cómo ha evolucionado en ese centro y en esa actividad y es muy bonito, como van viendo ellos y nosotros su evolución. Porque algunos vienen resabiado como digo, pero se dan cuenta de que les falta mucho y lo dicen, al final. “He hecho las prácticas, he hecho lo que he podido, pero sé que me falta mucho por aprender”. Cuando un alumno o una alumna dice eso, para mi es fantástico (Docente 3).

Todas estas actividades, programadas dentro de una misma asignatura, estarían atendiendo a los mecanismos cognitivos de autoconciencia y toma de perspectiva del proceso empático que en esta tesis planteamos, mas no tienen en cuenta ni a los mecanismos afectivos, ni a los mecanismos cognitivos de regulación emocional y toma de decisiones consciente. Esta formación de carácter “transversal” si bien es de interés, resulta, a todas luces insuficiente para la formación empática del estudiantado.

No obstante, los docentes consiguen importantes metas con la transmisión transversal no programada de conocimientos y la realización de ejercicios prácticos. Entre otros, señalan que se logra cambiar la mirada de los estudiantes y, por lo tanto, la forma de ver y tomar conciencia de la realidad, ahora más compleja pues incluye mayor número de matices. Manifiestan también el proceso de maduración de los alumnos ante las confrontaciones a las que se ven sometidos, y el afrontamiento de los problemas cotidianos que deben asumir, mostrándose la educación como un proceso de crecimiento personal.

Es muy bonito tener todo el curso el mismo grupo porque ves todo el proceso de cambio y la verdad está muy bien. Estoy con D2 que al final lo más importantes es que puedan salir del curso lectivo haciéndose preguntas, que yo creo que al final acaban haciéndose preguntas. Yo creo que uno tiene que salir de la facultad no tanto con certezas y certidumbres como con preguntas (Docente 7).

Ha habido gente que ha tenido que enfrentarse al grupo y exponer los problemas de cómo lo vivían y eso ha supuesto maduración también. (Docente 2)

Mi experiencia es que muchos cambian su mirada ¿no? Porque ese contacto con el campo, independientemente de la intendencia, que eso vamos a estar siempre luchando con que uno está de acuerdo, el otro no, los de fuera, los de dentro y si voy y luego no me gusta..., pero independientemente de esa intendencia que la vamos a tener que seguir no aguantando, sino transitándola y viviéndola, pues yo creo que a los alumnos lo que más les cambia, en esta relación con la empatía, es que toman conciencia de la realidad, les cambia la mirada porque toman conciencia de la realidad. Y de esa toma de conciencia o ese contacto con la realidad les hace cambiar la mirada. (Docente 6)

Por último, estiman que los estudiantes mejoran su nivel empático. Este dato también ha sido relevante en la investigación realizada con el estudiantado, más, mientras que los estudiantes manifiestan, junto al

profesorado, que su empatía aumenta con el paso de los cursos, la medición de la misma mediante el Índice de Reactividad Interpersonal no ofrece los mismos resultados. Como se ha visto en el capítulo seis, la medición cuantitativa de las dimensiones de la empatía difiere de la percepción subjetiva de los intervinientes en el proceso de formación.

7.5. ¿Cómo se puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la empatía?

Es habitual que cuando se piden sugerencias y propuestas para mejorar algo, se comience haciendo un inventario de “quejas” y se proponga modificar las condiciones existentes, para, sólo después de ello, dar paso a propuestas novedosas. Eso ha ocurrido en este grupo. Los docentes han manifestado su descontento con las condiciones estructurales en las que desempeñan su labor, expresando sus quejas y en ocasiones amparándose en ellas como elementos que impiden abordar la enseñanza y el aprendizaje de la empatía. Es claro que elevados números de alumnos en las aulas teóricas y grupos excesivamente grandes en los espacios prácticos dificultan el entrenamiento y aprendizaje de destrezas profesionales que han de ser, necesariamente, practicadas y corregidas de manera individual. La imposibilidad de realizar esto con grupos teóricos de entre 75 y 80 estudiantes y grupos prácticos de 20 estudiantes, en el mejor de los casos, es evidente. Si a esto se añade la distribución horaria de los contenidos, se entenderá mejor esta dificultad: en la Facultad de Trabajo Social de la UCM, las asignaturas troncales y obligatorias tienen un peso de 6 créditos y se desarrollan en clases teóricas en plenario de dos horas de duración semanal y sesiones prácticas con subgrupos de una hora de duración semanal. Cada grupo teórico se divide en cuatro subgrupos prácticos.

La Universidad Complutense de Madrid es centenaria, cuenta con prestigio y atrae gran número de estudiantes cada curso académico, tanto de la población de la Comunidad de Madrid como de otras Comunidades Autónomas. En el caso de la Facultad de Trabajo Social, cada curso académico llegan a nuestras aulas cerca de 400 estudiantes de nueva incorporación. Para el desarrollo de las actividades académicas, la Facultad,

que comparte edificio con la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, cuenta con una serie de espacios –aulas y seminarios- que resultan insuficientes y que responden a la configuración tradicional de las enseñanzas, en la que solamente algunas asignaturas impartían docencia práctica. Esto se traduce a menudo en la obligación de impartir docencia práctica en grandes aulas donde los asientos de los estudiantes son bancadas ancladas al suelo, impidiendo la movilidad de los estudiantes, el trabajo en pequeños grupos o la configuración circular de la clase. Realizar un ejercicio de *role playing* en dichas condiciones se hace realmente dificultoso.

El profesorado, ante la pregunta acerca de cómo mejorar la enseñanza de la empatía del estudiantado de trabajo social, manifiesta, en primer lugar, estas cuestiones, las que tienen que ver con grupos muy grandes, escasos tiempos y espacios inadecuados, manifestando la necesidad de modificarlas para garantizar unas adecuadas condiciones de aprendizaje.

(...) Yo diría que con los medios que tenemos bastante hacemos y cuando digo medios es el número de alumnos. Vamos, aunque por suerte, o por desgracia, no sé si vamos a desaparecer o no, pero el otro día un vicerrector tuvo a bien decirme que el número de alumnos no cuenta. Que lo importante para mantenerse y para ser era ser doctores y el profesorado que tuviéramos. Entonces a partir de ahora deberíamos meter solo 35 alumnos porque lo que importan no son los alumnos y todas estas actitudes se pueden evaluar previas al acceso y ya... yo sigo defendiendo que no todo el mundo que entra tiene que salir. Tendríamos que tener una caída y NO por razones económicas, por la falta de dinero para pagar las tasas, sino porque no todo el mundo que entra tiene que salir. Y en esta universidad y cuando digo universidad no digo facultad, digo universidad, usted paga y al final, llorando o no llorando, estudiando o dejando de estudiar usted va a tener el título (Docente 4).

(...) porque es muy difícil en una hora, bueno en 50 minutos, que se convierten en 45, en esos espacios horribles que tenemos para hacer, bueno la teoría es horrible, la teoría de grupos ya... hay 80 personas todas fijas a las sillas. (Docente 2)

También plantean la necesidad de reflexión acerca de los contenidos de las sesiones prácticas, pues consideran que, en muchas ocasiones, se está trabajando “en laboratorio” con una realidad modificada, lo que genera en los estudiantes sorpresa y estupefacción al llegar al practicum en cuarto curso y encontrarse con una realidad que dista tanto de la aprendida. En lo que respecta a contenidos relacionados con la adquisición de conocimientos y destrezas en relación con el proceso empático, hay propuestas que van desde la incorporación al plan de estudios de asignaturas concretas, diseñadas ad hoc, hasta la incorporación a los programas de contenidos teórico-prácticos parciales que aborden su estudio.

Yo si pondría unas técnicas de intervención social [asignatura], clarísimamente (Docente 7).

Es que con un grupo de 70 o de 80 es muy difícil tratar, aunque sea en los subgrupos prácticos, tienes a 20 o veintitantas personas y es muy difícil, porque además, no sé si es un sentir generalizado, a mi una de las cosas que más me cuesta son las prácticas. Porque traemos una realidad modificada y claro, cuando van a los centros de prácticas se encuentran una cosa que no es lo que les han metido, lo que les has construido entre cuatro paredes. Podemos hacer *role playing*, podemos hacer muchísimas cosas pero luego, cuando llegan a cuarto y ven y tocan dicen ¡Uy! Esto dista mucho de las prácticas que hemos hecho en las distintas asignaturas. (...)

En cuanto a las actividades y actitudes docentes, las propuestas pasan por que los docentes hablen de la empatía y la practiquen haciéndola practicar a su vez a sus alumnos; aplicar el principio de individuación a las actividades de enseñanza-aprendizaje; no ignorar ni obviar la emergencia de situaciones personales en el aula, abordando las tensiones, asumiendo y ayudando a asumir la realidad a los estudiantes; tomar conciencia de que se está preparando a los futuros profesionales para acompañar en procesos y no para solucionar problemas o aplicar recetarios; trabajar y reflexionar acerca de los valores y principios del trabajo social; ayudar a los estudiantes a que tomen conciencia de la necesidad y la importancia de aprender y dejar las quejas

fuera del aula, ilusionándose e ilusionando a los estudiantes, sorprendiendo y dejándose sorprender.

Yo creo que sí, que hablar de empatía, se tiene que hablar obligatoriamente de empatía con las distintas denominaciones que se pueden acercar a esa actitud, pero... (Docente 1).

Y no solo hablar, sino que también tiene que hacerse practicar. No solamente en las prácticas de aula sino también en las prácticas de cuarto. Pero también en cualquier otra situación, por ejemplo si sales al pasillo y está hablando contigo, también tienes que hacer constar que hay una relación de profesor-alumno alumno-profesor y ahí tienes que practicar tú y tienes que hacer que el alumno o la alumna practique la empatía (Docente 7)

Hombre, yo creo que con tantas prácticas como hay, yo creo que sí que se podría proponer training, entrenamiento o como lo queramos llamar de aproximarse al otro, de cambiar la mirada, de ver como es la mía sin entrar en profundidades. Que cuando vaya a haber problemas graves van a saltar, pero bueno sin entrar en más profundidades (Docente 6).

Y proponen como objetivos que creen podrían provocar una mejora sustancial en los egresados, establecer un sistema de selección del estudiantado mediante entrevista personal, como se viene haciendo en otras universidades españolas como la Pontificia de Comillas, establecer un sistema de tutoría individualizada a lo largo de toda la carrera con el fin de hacer acompañamiento y apoyo al estudiante en cualquier momento de su trayectoria universitaria y subir los niveles de exigencia adoptando, si es necesario, una política institucional de centro con estos fines.

Pues mira, cumpliendo una máxima que además ya hemos comentado en otra ocasión que es “no todo el mundo que entra tiene que salir” (Docente 4).

Todo lo que entra habría que ver también si puede entrar, las actitudes son de antes, no de después. Habría que hacer un examen previo de actitudes (Docente 2).

¿Un psicotécnico? (Docente 3)

No, no un psicotécnico (Docente 3)

De actitudes básicas (Docente 1)

En algunas facultades hacen entrevista para entrar ¿eh? (Docente 2)

Y estaría de acuerdo en valorar otra cosa, la madurez. (Docente 1)

Claro es que luego nos fijamos en los americanos, pero es que los americanos seleccionan sus alumnos a través de una entrevista personalizada, currículum, expediente académico y entrevista. Que luego decimos... (Docente 4).

La empatía no es una materia que se enseñe y se aprenda en la Facultad de trabajo social de la UCM. El análisis del discurso de los docentes ha posibilitado situarse en la postura de quien reflexiona acerca de qué enseñar y cómo enseñarlo; ha permitido conocer sus opiniones y valoraciones respecto del alumnado de trabajo social, siempre desde una posición de interés y cariño hacia sus discípulos y ha mostrado las deficiencias en materia de enseñanza y aprendizaje de la empatía en trabajo social en la UCM, que se sustentan sobre la imprecisión teórica del término y la falta de herramientas y medios para abordarlo con garantía.

La tarea docente en trabajo social resulta dificultosa y se desarrolla en torno a una contradicción: la necesidad de formar a los estudiantes en complejas tareas que precisan de un armazón intelectual y un bagaje experiencial, cognitivo y emocional que muy pocos de ellos poseen y el reconocimiento de las carencias vitales que acompañan al estudiante. Paradójico para los docentes que deben enseñar y para los estudiantes que deben aprender.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía, así como el entrenamiento en destrezas empáticas de quienes estudian trabajo social es un tema que no ha sido abordado de una manera sistemática en nuestro país, lo que ha motivado la realización de esta tesis doctoral. Los resultados de esta investigación aportan a la disciplina una revisión y actualización de conceptos y términos relacionados con la empatía desde las diferentes perspectivas teóricas, que permite presentar un modelo de empatía propio del trabajo social susceptible de aprendizaje y entrenamiento.

Por otra parte, contribuyen a incrementar el saber sobre la formación en trabajo social mediante un análisis metódico de la actual organización de los estudios de Grado y de la incorporación del concepto de empatía a los planes de estudio de las universidades españolas. El conocimiento de las características iniciales de quienes cursan estos estudios y la valoración que tanto los docentes como los estudiantes hacen del proceso de enseñanza-aprendizaje, aportan la visión de los actores del proceso. Todo ello coadyuva a generar conocimientos que permitan progresar en una formación construida sobre los principios y objetivos del trabajo social, y orientada a egresar titulados que den respuestas eficaces a las demandas que la sociedad les formula, teniendo en cuenta las diversas facetas –emocional, cognitiva y conductual– que integran al ser humano.

El lector va a encontrar, a continuación, la formulación de una serie de conclusiones que constituyen el resultado de este trabajo de investigación y que han sido ordenadas y agrupadas en torno a los objetivos generales planteados en el apartado metodológico.

1. La evolución del concepto de empatía en trabajo social

Para iniciar el análisis sistemático de la formación en empatía para el trabajo social, se consideró necesario, en primer lugar, realizar una revisión

pormenorizada de la literatura especializada que ha llevado a la formulación de las siguientes inferencias:

La empatía constituye un elemento central de la relación que el profesional de trabajo social debe establecer con el cliente o usuario y como tal ha sido incluida a lo largo de la historia en las reflexiones y escritos de figuras claves del trabajo social.

Se adopta en esta investigación una perspectiva teórica de carácter existencialista y humanista, que considera la relación como instrumento básico para el ejercicio del trabajo social y que la define como el encuentro que se establece entre dos o más seres que se reconocen mutuamente como personas. Este reconocimiento requiere la toma de conciencia de los intervinientes acerca de sí mismos y su alteridad, el darse cuenta del “aquí y ahora” y de la inmediatez del encuentro, el distanciamiento y diferenciación y la asunción de la responsabilidad.

La empatía es un universal humano que se manifiesta mediante emociones, sentimientos, sentencias o conductas. Es uno de los elementos que interviene en el establecimiento de vínculos familiares y lazos amorosos, de amistad o de compañerismo. Constituye también un componente de las relaciones que se establecen en cualquier transacción o interacción profesional, especialmente en aquellas profesiones orientadas a la ayuda, el acompañamiento, el asesoramiento o la terapia.

El trabajo social se orienta hacia la ayuda, buscando facilitar procesos de capacitación para que las personas en situación de dificultad tomen decisiones sobre su presente y su futuro. En este cometido, los profesionales han de apoyarse en teorías y métodos científicos que, en combinación con otras formas de conocimiento y aprehensión de la realidad, constituyan modos de actuación rigurosos y sistemáticos.

El instrumento principal del trabajo social es, en opinión de los docentes de trabajo social de la Universidad Complutense de Madrid, la relación, entendida como un medio para el encuentro y la ayuda. Esta relación requiere la puesta en marcha de actitudes y destrezas, que deben ser formadas,

adquiridas y entrenadas a partir de teorías y conllevan, por lo tanto, procesos cognitivos de aprendizaje, reflexión y aprehensión de conceptos y técnicas.

En el marco de la relación en trabajo social y a lo largo de su historia, la idea de empatía se encuentra referenciada como parte esencial de la misma, por autores como Mary Richmond, Amy Gordon Hamilton, Hellen Harris Perlman, Jessie Taft, Virginia Robinson o Felix Biestek. En ocasiones encontramos la utilización confusa de términos como *simpatía* o *compasión* como sinónimo de empatía, más la idea o el concepto al que hacen referencia es el mismo: el proceso de comprensión y aceptación de la persona en situación y la devolución que el profesional hace de ello para establecer una corriente de comunicación, conexión y comprensión que ayude a la persona escuchada a tomar conciencia de sí y de su situación.

El trabajo social en España no ha iniciado la investigación para la aplicación de las aportaciones de la Neurociencia en su área, manteniendo una visión parcial del concepto, basada en apreciaciones y explicaciones de carácter cognitivo-conductual.

El concepto de empatía ha sido estudiado profusamente por la psicología y en menor medida por la medicina, y otras ciencias que, en las últimas dos décadas han ido incorporado las aportaciones de la neurociencia acerca de los procesos fisiológicos asociados a la empatía.

En numerosas ocasiones, la empatía ha sido definida por el trabajo social como habilidad o destreza que permite al profesional realizar con éxito una tarea: la de comprender al otro. Considerar la empatía como destreza supone aceptar que puede ser aprendida y entrenada hasta lograr la emisión de conductas empáticas de un modo mecánico.

La influencia del enfoque centrado en la persona rogeriano, ha favorecido la consideración de la empatía en el ámbito del trabajo social, como una variable de intervención necesaria dentro de una relación orientada a la ayuda y al crecimiento de la persona. Esta postura se aproxima a la que define la empatía como actitud o disposición hacia algo o alguien, entendiendo que el

concepto engloba componentes cognitivos como las creencias y pensamientos, componentes emocionales y componentes conductuales.

El estudio de la empatía ha variado con las aportaciones de la neurociencia que sitúan el origen de la conducta y las relaciones sociales en las neuronas espejo. El trabajo social puede y debe estudiar las implicaciones de los descubrimientos de la neurociencia, incorporando a la disciplina una visión de la empatía que tenga en cuenta los aspectos fisiológicos involuntarios no contemplados antes, valorando su trascendencia en el inicio de la acción empática, con la finalidad de responder de manera diferenciada e integral a las demandas sociales recibidas.

Incorporando las aportaciones de la Neuropsicología, se considera en esta investigación que, en el caso del trabajo social, la empatía es un proceso originado en la interacción interpersonal que activa mecanismos fisiológicos involuntarios. Se sigue de los mecanismos cognitivos de autoconciencia, toma de perspectiva y autorregulación emocional, que permiten una toma de decisiones orientada a la emisión de una conducta empática. Este proceso puede ser enseñado y entrenado.

Para emitir respuestas o ejecutar acciones empáticas se hace necesaria la adquisición de conocimientos y el entrenamiento en destrezas que permitan a quienes estudian trabajo social conocer cómo pueden afectar las propias emociones, y sus manifestaciones involuntarias a la relación o encuentro profesional.

Así, las acciones formativas deben favorecer el autoconocimiento y la toma de conciencia de la propia condición humana y la de la otra persona aprendiendo a evaluar cómo influyen éstas en las interacciones que se mantienen y a manejar la emisión de respuestas involuntarias.

Es preciso aprender a establecer una separación emocional que permita poner límites entre los sentimientos propios y los de la otra persona y ejercitarse en la autorregulación emocional utilizando estrategias que posibiliten regular la intensidad de los sentimientos para centrarse en la realidad del otro.

Por último, se observa la exigencia de enseñar al estudiantado a tomar decisiones basadas en estas consideraciones y a orientarse hacia la situación y los sentimientos de la otra persona, que permitan ejercer acciones empáticas que respondan de manera efectiva a las necesidades enfrentadas.

2. El diseño de la enseñanza de la empatía en el trabajo social

Los procesos formativos constituyen etapas de desarrollo intelectual y crecimiento personal como consecuencia de la adquisición de conocimientos y actitudes. En este sentido, la educación universitaria está considerada como el pilar sobre el que se asienta la mejora de las sociedades, al formar ciudadanos capaces de contribuir con sus conocimientos y capacidades al desarrollo de la sociedad. La Universidad es la institución que promueve el desarrollo individual, intelectual, personal y social, de quienes en ella se forman, de los que se espera que contribuyan al desarrollo científico y cultural de la sociedad en la que se insertan, mediante la investigación científica y/o tecnológica. Por otra parte, la misión de la Universidad se orienta a egresar titulados dispuestos a contribuir a la comprensión, preservación y evolución de la cultura y los valores sociales en un contexto plural y desde una perspectiva crítica.

En este escenario y con estos objetivos se inscriben las enseñanzas de trabajo social en España, que se concretan en una formación teórico práctica asentada sobre bases científicas específicas de la disciplina de trabajo social y disciplinas afines, la formación en valores y el aprendizaje de destrezas.

El Libro Blanco para el Título de Grado en Trabajo Social define un perfil profesional del Graduado/a en Trabajo Social que se basa en intervenciones directas que precisan de la relación entre profesional y clientes o usuarios y en actividades de carácter indirecto orientadas al estudio, análisis, sistematización y planificación de la intervención social. En este documento se establecen recomendaciones para la formulación de las competencias que deben adquirir los titulados en trabajo social.

El análisis del Libro Blanco y de las Memorias para la verificación del Título de Grado en Trabajo Social de la Universidades españolas nos lleva a las siguientes conclusiones:

La empatía no es considerada por los expertos una competencia singular del trabajo social y por ello no aparece reflejada como tal en el Libro Blanco ni en los diseños de Título de Grado de las diversas universidades. Este puede ser un factor causal, aunque no sea el único, que provoca que los estudiantes no reciban, de manera sistemática, formación encaminada a adquirir conocimientos y desarrollar destrezas necesarias para el establecimiento de la relación con los clientes y usuarios de sus servicios.

Cada Universidad diseña su plan de estudios de manera autónoma, dejándose orientar por el Libro Blanco y estructurando las materias, asignaturas y competencias de las mismas a su libre albedrío. Esto da lugar a casos particulares que hacen difícil la generalización.

En la búsqueda de la incorporación del concepto de empatía a los estudios de trabajo social, y a la vista de que no estaba incluido como tal, se ha hecho necesario un análisis de términos relacionados con la empatía en las competencias de los Títulos de Grado en Trabajo Social de las universidades españolas. Los resultados muestran que las competencias atienden a cuestiones genéricas relacionadas con la empatía en el 27,2% de los casos. Hacen referencia a competencias que se relacionan con la dimensión cognitiva en un 34.2% de los casos, con la dimensión emocional o afectiva en un 30,7% y con la dimensión conductual en un 7,9% de los casos. La importancia que se da a la dimensión cognitiva sobre la afectiva y la de ambas sobre la dimensión conductual, más instrumental, queda de manifiesto en los planes de estudio de la universidades españolas.

De entre las 35 universidades analizadas, 14 de ellas (un 40%) expresan las competencias específicas a conseguir en cada asignatura, lo que impide poner en relación los contenidos de las mismas con los resultados de aprendizaje. Las asignaturas que contienen competencias relacionada con el concepto de empatía en general o con alguna de sus dimensiones, forman parte de Materias de las Áreas de Conocimiento de Trabajo Social y Psicología.

La empatía no se menciona tampoco como resultado de aprendizaje en las asignaturas que conforman los planes de estudio del Grado en Trabajo Social en las Universidades españolas.

Menos de la mitad de la Universidades donde se imparte trabajo social contiene en sus planes de estudio, de acuerdo con las Memorias de Título de Grado publicadas, asignaturas cuyos resultados de aprendizaje contemplen en su totalidad las diversas dimensiones – general, afectiva, cognitiva, conductual- de la empatía. Los contenidos referidos a la empatía y sus dimensiones son abordados en asignaturas de primer y segundo curso de carácter obligatorio en la mayor parte de los casos, que trabajan las habilidades para el trabajo social. De acuerdo con este dato, aún cuando las competencias específicas en los Títulos de Grado consultados se orientaban más hacia aspectos cognitivos o afectivos, la concreción en asignaturas muestran que la empatía es considerada una habilidad al estar incluida entre las habilidades para el trabajo social.

En las 35 universidades estudiadas, más del 50% no dedica ningún crédito a la formación en empatía. En el resto, la media de créditos empleados es de 8,9 (225 horas de un total de 6.000). Esto quiere decir que el 3,7% de las horas de enseñanza y aprendizaje en trabajo social se dedican a la empatía, porcentaje que puede ser considerado escaso cuando el Graduado/a en Trabajo Social perfilado por los académicos y avalado por las autoridades ha de ser formado para la intervención directa sustentada sobre las relaciones humanas.

La empatía es entendida, tanto en los planes de estudio como por parte del alumnado y el profesorado, como actitud, habilidad o destreza y nunca como proceso.

En el análisis de los programas publicados de las asignaturas que comprenden algunos resultados de aprendizaje en relación con los diversos aspectos o dimensiones de la empatía se ha encontrado referencia específica al término “empatía” en sólo 3 ocasiones. En líneas generales, las asignaturas afrontan la adquisición de destrezas como la escucha mas no el aprendizaje

del proceso empático, que precisa la adquisición de habilidades pero no es una habilidad o destreza en sí misma. Las bibliografías de las asignaturas consultadas no contienen ninguna referencia concreta sobre empatía y su desarrollo o sobre adquisición de destrezas empáticas.

Como consecuencia de la orientación teórica presente en los diseños de los Títulos de Grado y de las actividades formativas en la que se encuentran inmersos, en el caso de de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), a la cual vamos a referirnos, el estudiantado considera, de forma mayoritaria, que la empatía es una habilidad o destreza, existiendo algunas respuestas que la catalogan como actitud o como rasgo de personalidad. No se perciben diferencias significativas entre los distintos cursos a la hora de definir el término.

El profesorado del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la UCM define la empatía como una actitud, entendida ésta como la predisposición o tendencia del profesional de trabajo social a actuar de acuerdo con sus ideas, creencias, conocimientos, habilidades y experiencias. Considera que se trata de una actitud básica que se ha de poseer con carácter previo al establecimiento de la relación profesional, si bien también es considerada como una habilidad o destreza que se aplica con el objetivo de comprender a una persona.

En las aulas de la Facultad de Trabajo Social de la UCM no se imparte formación específica sobre el modelo de empatía para el trabajo social, sin embargo se está hablando de cuestiones como la asertividad, la diferenciación, la individuación o la separación emocional que hacen referencia, parcialmente, a las diferentes fases del proceso. En el discurso docente se encuentran muchos términos que se relacionan con las fases del proceso empático, y que son mencionados sin establecer una articulación ordenada de los mismos. La confusión existente en la literatura en torno a la empatía, la variedad de significados atribuidos al término, las diferentes perspectivas y consideraciones se ponen de manifiesto en el discurso docente, y como consecuencia de ello, en los conocimientos adquiridos por el alumnado.

3. Los niveles de empatía en el alumnado de trabajo social

La aplicación del Índice de Reactividad Emocional (IRI) ha permitido medir el nivel general de empatía de quienes se encuentran estudiando trabajo social en la UCM mediante la aplicación de una escala que posibilita, a su vez, evaluar diferentes dimensiones del concepto. Los resultados obtenidos refrendan las siguientes conclusiones:

El alumnado de trabajo social es notablemente empático, mostrando una orientación positiva hacia la ayuda a los demás.

El alumnado de trabajo social de la UCM está constituido en un 85% por mujeres cuya edad media se sitúa entre los 21 y los 22 años, que iniciaron sus estudios en esta Universidad y los finalizarán, con toda probabilidad, en la misma. Eligieron sus estudios en primera o segunda opción en un 90% de los casos, siendo más clara la elección y determinación de ser profesional del trabajo social en las mujeres. Considerando este dato como indicador del carácter vocacional del trabajo social, se puede afirmar que el alumnado siente una vocación inicial por la profesión. Los estudiantes provienen, en su mayoría de estudios de Bachillerato, si bien un tercio de ellos acceden a la Universidad desde Ciclos Formativos de Grado Superior relacionados con actividades de carácter social.

Tras la aplicación del IRI confirmamos que las mujeres que estudian trabajo social son más empáticas que los hombres, encontrándose diferencias significativas a favor de las mujeres en la dimensión *fantasía* y en la de *preocupación empática*, lo que sugiere una mayor capacidad de las mujeres para ponerse en situaciones ficticias y comprender los estados emocionales de otras personas. El alumnado de trabajo social tiene una capacidad cognitiva similar para comprender a otra persona y ponerse en su lugar, pero las mujeres reaccionan de manera más afectiva que los hombres. Las diferencias responden a los estereotipos de rol sexual atribuido según los cuales las mujeres son más sensibles que los hombres.

El nivel de empatía disminuye levemente con la edad y con el paso de los cursos, existiendo niveles de preocupación empática que señalan una tendencia a sufrir fatiga por compasión y síndrome de *burnout*. Estas características deben ser tenidas en cuenta a la hora de iniciar los procesos formativos, tratando de maximizar los aspectos positivos y minimizar los negativos en aras de lograr la máxima evolución posible.

La aplicación del IRI demuestra que el grado de empatía disminuye con los años de la misma manera que el grado en la subescala de *fantasía* o la capacidad de imaginar situaciones ficticias. En relación con esto, el grado de empatía disminuye con el paso de los cursos, es decir, en los cursos más avanzados existe un menor nivel de empatía. Se hace necesario estudiar las razones que provocan este descenso: si se trata de una cuestión de desarrollo cognitivo, como mantiene Hoffman (1990) o tiene que ver con un proceso de adaptación a las nuevas circunstancias y experiencias, como mantiene Nunes (2011).

Las puntuaciones más altas en la subescala *Toma de perspectiva*, que son indicativas de mejor funcionamiento social y mayor autoestima, se encuentran en el primer y último curso académico. Esto pone de manifiesto un descenso en los cursos centrales que se recupera en el último año. En cuanto a la escala de *malestar personal*, si bien los estudiantes de trabajo social dan valores bajos en esta escala, lo cual indica una orientación activa hacia la comprensión y ayuda a los demás, los valores más altos se encuentran en segundo curso. Se hace necesario un estudio acerca de los factores que están motivando estos valores en los estudiantes de segundo y tercer curso, con la finalidad de introducir los cambios pertinentes para impedir la bajada de los niveles empáticos.

La empatía se relaciona con la fatiga por compasión o el síndrome de *burnout* y se mide con la subescala de *preocupación empática*. Los valores en los estudiantes de trabajo social son altos, lo que indica una tendencia a sufrir este síndrome. Se considera primordial atender a esta variable para entrenar al estudiantado en la utilización de técnicas que permitan evitar el sufrimiento en la relación profesional, fomentando el autoconocimiento, la flexibilidad mental y la autorregulación.

4. La práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la empatía en los estudios de Grado en Trabajo Social. El caso de la Universidad Complutense de Madrid.

La aplicación del cuestionario de valoración de conocimientos y habilidades empáticas al estudiantado de los cuatro cursos de trabajo social de la UCM ha permitido obtener una información precisa sobre los conocimientos que poseen y la valoración que hacen los estudiantes sobre la organización y los resultados de su aprendizaje en torno a la empatía.

Los estudiantes consideran, en la misma línea apreciada en la literatura especializada y en las directrices establecidas en el ámbito académico, que la comunicación y la relación de ayuda son los medios a través de los cuales intervienen los trabajadores sociales. Y es ahí donde la empatía juega un papel importante, al tratarse del proceso a través del cual se toma conciencia de la interacción entre profesional y cliente o usuario en sí misma así como de sus consecuencias, a la vez que se adquieren conocimientos y habilidades para mostrar escucha activa y comprensión como paso previo a otras acciones de acompañamiento, promoción y/o ayuda.

El análisis de los datos obtenidos mediante encuesta, así como el del discurso de los docentes han dado lugar a las siguientes conclusiones:

La enseñanza de la empatía se realiza de manera tangencial a los contenidos de materias que tratan la intervención en trabajo social, siendo considerada una materia transversal. El ejercicio de dicha “transversalidad” conlleva el riesgo de que no se profundice en los conceptos y se dé por sentada la utilización de un lenguaje común construido sobre conocimientos que no han sido tratados de una manera rigurosa y sistemática. La empatía no debe ser una materia con un abordaje exclusivamente transversal, es necesario que sea analizada conceptualmente, entrenada, experimentada, sentida e interiorizada ya que se trata de un complejo proceso que ha de surgir en las relaciones que los estudiantes establecerán en el futuro con sus clientes o usuarios.

Las asignaturas en las que se imparte docencia teórico-práctica sobre empatía y destrezas empáticas pertenecen al Área de Conocimiento de Trabajo Social. Los datos indican que el abordaje de la empatía se realiza a criterio exclusivo del profesorado, al no encontrarse los contenidos recogidos de forma expresa en los programas. Si los programas de las asignaturas no contemplan actividades docentes acerca del concepto, desarrollo y entrenamiento de la empatía y los estudiantes afirman haber recibido alguna formación en esa materia, se entiende que estos contenidos son abordados de manera tangencial.

El profesorado de trabajo social de la UCM dice enseñar la empatía con carácter transversal. Consideran que cualquiera que sea la materia a impartir, siempre que se estén tratando cuestiones relativas al ejercicio del trabajo social, debe incluir contenidos y prácticas en torno a la empatía y las habilidades empáticas. Asumen un concepto de transversalidad que considera la existencia de materias o contenidos de carácter actitudinal y que deben insertarse en el proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje, lo que requiere una conducta del docente acorde con dicha actitud con la finalidad de modelar el aprendizaje. Sin embargo, plantean la necesidad de este tipo de transversalidad sólo en aquellas materias que imparten conocimientos sobre la intervención del trabajo social y no en la totalidad del currículo formativo.

La introducción de este tipo de materias es una decisión a adoptar por los órganos de gobierno de las Facultades, responsables de la elaboración de los planes de estudio, pues la transversalidad debe estar reflejada en las competencias establecidas, con esa denominación de “transversales”, en los planes de estudio, y ha de impregnar la totalidad de las actividades del centro.

La empatía, entendida como proceso, no puede por tanto constituir una materia transversal pues no se trata de una actitud sino de complejos mecanismos afectivos, cognitivos e instrumentales que incluyen, entre otros elementos, actitudes como el respeto o la responsabilidad.

Como consecuencia de la indefinición y confusión teórica respecto al concepto de empatía y como efecto de la invisibilidad de la empatía en los diseños de los Títulos de Grado, la enseñanza de la empatía, realizada de manera discrecional por los docentes, se centra en cuestiones de carácter instrumental, sin abordar contenidos y procesos cognitivos ni tener en cuenta los aspectos afectivos y emocionales que dan inicio al proceso.

Los cursos académicos en los que se imparten contenidos relacionados con la empatía y las habilidades o destrezas empáticas, son el primer curso y el cuarto y último. En el primer curso se trata esta materia en mayor medida, tanto en su vertiente teórica como en la práctica, decreciendo el porcentaje de estudiantes que dice haber recibido formación al respecto en los cursos superiores. La cifra aumenta de nuevo en el cuarto curso, en lo que respecta a la formación práctica, como efecto de la incorporación al Practicum, donde los estudiantes realizan 400 horas de prácticas pre-profesionales en las que se incorporan a las tareas cotidianas de las trabajadoras y trabajadores sociales entre las que se encuentran, en un alto porcentaje, intervenciones directas que precisan de relación e interacción con los clientes o usuarios, así como con otros profesionales.

El aprendizaje en empatía se concreta, según manifiestan las personas encuestadas, en escasas lecturas y ejercicios prácticos, siendo menor su número en los cursos inferiores respecto de los superiores. Los contenidos de las prácticas realizadas por el estudiantado giran en torno a la escucha activa, la comunicación verbal y no verbal, el manejo de técnicas de reformulación y reflejo y el respeto y la aceptación. Se trata del entrenamiento en destrezas, que si bien son necesarias para el ejercicio de la empatía, se quedan en meras cuestiones instrumentales que no completan la profundización en las dimensiones afectiva ni cognitiva.

Los estudiantes consideran que el estudio teórico-práctico de la empatía debería realizarse en todas las asignaturas de Trabajo Social especialmente en aquellas que imparten conocimientos sobre metodología e intervención. En el discurso de los docentes de trabajo social se aprecia el dominio de una perspectiva cognitiva e instrumental, consecuencia de la definición que hacen

del concepto, que no toma en consideración, apenas, el componente emocional del estudiante en la interacción.

5. La percepción de los estudiantes y docentes sobre la empatía del alumnado y su evolución.

Cuando en un proceso intervienen varios actores, la percepción que del mismo tienen puede variar. Esto se debe a la manera en que las personas evalúan aquello que están viendo o viviendo. Cuando una persona es sujeto y a la vez objeto de la percepción se está autoevaluando; en realidad lo que hace es definir la imagen que tiene de sí mismo. Este proceso de autopercepción es subjetivo y puede no estar de acuerdo con la realidad que otras personas perciben. Es por esta razón por la que la percepción que los estudiantes de trabajo social tienen de sus características o su nivel empático difiere bastante de la que tienen sus profesores. Los docentes están evaluando conocimientos y conductas que conforman actitudes. Los estudiantes se están evaluando a sí mismos y lo hacen, por lo general, con generosidad.

El alumnado que se encuentra actualmente matriculado en el Grado en Trabajo Social de la UCM está conformado, en su mayoría, por jóvenes nacidos en la década de 1990 que rondan los veinte años. Forman parte de una juventud que, en opinión de los expertos, se caracteriza por tener una actitud individualista y centrada en sus propias satisfacciones como resultado de los procesos de socialización y educación a los que ha sido sometida.

Se ha llegado a hablar de una “epidemia narcisista” en unas generaciones de jóvenes a quienes se ha transmitido como claves del éxito la confianza en sí mismo y el querer a uno mismo. En estas circunstancias, es posible que se produzca una falta de reconocimiento de las capacidades en el mismo nivel que las limitaciones. Esta situación puede dar lugar a que se dispare la autoestima provocando una distorsión que lleve a la sobrevaloración o infravaloración de las propias capacidades, surgiendo comportamientos presuntuosos y cercanos a la prepotencia o inhibidos y pasivos.

Los estudiantes se autoperciben como altamente empáticos, y aseguran dominar suficientemente las destrezas necesarias para ello, mientras que los docentes consideran que la empatía inicial del estudiantado precisa ser canalizada mediante un entrenamiento que no se está realizando en la medida necesaria.

Según su autoevaluación, las alumnas y alumnos de trabajo social de la UCM se perciben como mujeres y hombres altamente empáticos, capaces de desarrollar estrategias cognitivas muy complejas, dominando o manejando adecuadamente un amplio grupo de destrezas y habilidades relacionadas con la empatía, entre las que destacan las relacionadas con la *autoconciencia*, que supone la toma de conciencia de sí, la toma de conciencia del otro y el reconocimiento de las diferencias individuales, y la *toma de perspectiva*, que comprende la capacidad de distanciarse emocionalmente así como el respeto y la aceptación de otras personas.

Se perciben menos capacitados en el uso de destrezas para la *toma de decisiones* y la *acción empática* tales como la ausencia de juicio valorativo, y el uso de técnicas de respuesta de escucha y técnicas de empoderamiento, cuestiones de carácter técnico-instrumental.

El profesorado de trabajo social consultado considera que los estudiantes llegan a las aulas con una empatía “natural”, entendida como predisposición o actitud, que se hace necesario trabajar y modelar. Esa empatía inicial -alta, como nos ha mostrado la aplicación de la escala de empatía- provoca, en opinión de los profesores, una acción intuitiva, irreflexiva y carente de construcción teórica, en caso de no ser entrenada adecuadamente.

Los docentes consideran que los estudiantes se dejan llevar por sus deseos de ayudar a las personas y dar soluciones a sus problemas, mostrando, en ocasiones, actitudes narcisistas y de superioridad contraindicadas para el ejercicio del trabajo social. El deseo de ayuda con el que acuden los estudiantes a las aulas podría estar relacionado con la idea mayoritariamente aceptada en la sociedad de que la ayuda al otro es una cuestión individual más que estructural, de acuerdo con los patrones neoliberales imperantes. Este *furor curandis* puede desembocar en un proceso de *burnout*, peligro que es

observado ya por los docentes en la etapa estudiantil. Esta apreciación es compatible con los datos obtenidos en la aplicación del Índice de Reactividad Interpersonal que muestra valores altos en la subescala de *Preocupación empática*.

Los estudiantes considerados empáticos, en atención a sus actitudes y destrezas, se ocultan entre sus compañeros, en opinión de los docentes, adaptándose y asumiendo responsabilidades que no les corresponden, contribuyendo a mantener un nivel bajo de compromiso y esfuerzo en el alumnado, características no deseables en futuros profesionales del trabajo social.

Los estudiantes consideran que su nivel de empatía ha evolucionado positivamente como consecuencia de los conocimientos adquiridos en la universidad y de su proceso de desarrollo vital y maduración personal.

El estudiantado de trabajo social, considera que la formación recibida en habilidades empáticas ha sido escasa en un 54% de los casos, mientras que un 32% la considera adecuada. El resto de la muestra se encuentra en los extremos: la consideran nula un 5% y muy adecuada un 9%.

Afirman, no obstante que su empatía ha aumentado con el paso de los cursos. Más del 90% del alumnado se considera más empático tras sus años de formación. Las razones para este aumento de empatía son los conocimientos específicos adquiridos en materia de empatía y habilidades empáticas; los conocimientos adquiridos sobre comunicación e interacción y el proceso de maduración personal que han atravesado de manera natural, de acuerdo con las teorías del desarrollo humano.

Existe una cierta contradicción en las respuestas del alumnado: afirman haber recibido escasa o nula formación en empatía pero reconocen que esta formación les ha permitido ser más empáticos. Los docentes, por su parte, expresan que la evolución del alumnado en lo que se refiere a su nivel empatía no es suficiente, considerando que el proceso de maduración vital y personal aún se encuentra en fase de desarrollo. Su perspectiva es la de que los

estudiantes se adaptan a las circunstancias, positivas o negativas, en la búsqueda de un lugar donde sentirse cómodos, donde su autoestima no se vea dañada y donde su vulnerabilidad no sea sometida a exposición y valoración.

6. Las dificultades para la enseñanza y el aprendizaje de la empatía.

Entre los objetivos de esta investigación no se había incluido ninguno que hiciera referencia a las dificultades que los docentes encuentran en el día a día de la enseñanza. Sin embargo en su discurso se han encontrado reflexiones que deben ser reflejadas como aspectos a tener en cuenta en el proceso formativo de los estudiantes de trabajo social.

La tarea docente se desarrolla en torno a una contradicción: la necesidad de formar a los estudiantes en tareas complejas que precisan un armazón intelectual y un bagaje experiencial, cognitivo y emocional previos y el reconocimiento de las carencias que acompañan al estudiante como consecuencia de su corta edad, su insuficiente madurez y su inexperiencia.

La autoconciencia forma parte indispensable del proceso de empatía. Tomar conciencia de uno mismo, permite la toma de conciencia del otro y, por tanto la diferenciación e individuación de aquella persona con quien interactuamos. La autoconciencia implica conocerse, pero trabajar estas cuestiones en el ámbito académico provoca celos y miedos en el profesorado. En numerosas ocasiones los estudiantes vuelcan en los grupos de prácticas cuestiones de índole personal o familiar no elaboradas emocionalmente y provocan en el docente la sensación de estar recibiendo una demanda de carácter terapéutico.

Los profesores y profesoras consultados han percibido en las aulas la presencia de un elevado porcentaje de alumnos que provienen de familias con niveles de conflicto importantes que, en muchas ocasiones, han sido o son usuarios o clientes del trabajo social. Cómo abordar estas cuestiones inexploradas o apenas interiorizadas por el alumnado para estimular esa

autoconciencia que permita poner en marcha el proceso empático, es una cuestión que valdría la pena estudiar.

Cuando la motivación por cursar los estudios de trabajo social responden a circunstancias externas al estudiante, si se refieren a necesidades no satisfechas o a condiciones de vida indeseables para quien las sufre, es probable que el estudiante sienta ansiedad frente al aprendizaje y responda con peticiones de ayuda no explícitas o con una actitud distante y rebelde. Es importante conocer el estado inicial del alumnado para adecuar el proceso a las condiciones cognitivas y emocionales de partida. Tener en cuenta su nivel supone conocer su estado de desarrollo en competencias o capacidades y sus conocimientos actuales en cuanto a conceptos, juicios y representaciones y atender a ellos de manera individualizada. Desde una perspectiva educativa constructivista se considera que el estudiante es el protagonista del aprendizaje y entendido este como un fenómeno social, debería ser significativo y basado en los conocimientos previos del estudiante. Para ello, el proceso de aprendizaje habrá de tener en cuenta la necesaria participación del estudiante en el desarrollo de su propio currículo así como la necesidad de la motivación que desarrolle la autoestima del alumno y la personalización o individuación dentro de un grupo tan heterogéneo.

La enseñanza de la empatía como elemento de la relación requiere de planificación y de medios adecuados para la adquisición de conocimientos y destrezas. La organización de las enseñanzas ha de ser revisada en aquellos casos en que sea necesario para garantizar las adecuadas condiciones de un aprendizaje significativo basado en la reflexión y la interacción comunicativa, principios básicos del trabajo social.

El modo de mejorar la formación empática de quienes estudian trabajo social es, en opinión de los docentes, una mejora en las condiciones en las que se produce el hecho formativo – en términos de organización, horarios e infraestructuras- así como una revisión de los contenidos de alguna de las asignaturas que figuran en el plan de estudios y que podría dar lugar a la

inclusión de esta materia en los programas de una forma concreta o incluso a la creación de una asignatura específica.

7. Reflexión final y declaración de intenciones

El currículo formativo de trabajo social no contempla el aprendizaje de la empatía, aún cuando ésta es considerada desde los inicios de la disciplina como parte esencial de la relación profesional. La formación de los estudiantes en esta materia es parcial y se centra mayoritariamente en la comprensión cognitiva de los fenómenos y las relaciones y en cuestiones instrumentales, sin dar suficiente importancia a lo afectivo y lo emocional.

Dado que el medio a través del cual se ejerce el trabajo social es la relación y el encuentro, es prioritario que los profesionales reciban una sólida formación de carácter teórico-práctico que les capacite para el análisis de los elementos emocionales propios de las personas que interactúan en esa relación, y les ayude a comprender y transitar el proceso empático que contiene complejos mecanismos cognitivos orientados a la ejecución de una acción cuya finalidad es el acompañamiento de las personas en una situación desfavorable o sentida como dificultosa.

Sería interesante, a partir de este momento, abrir un debate en ámbitos académicos y profesionales acerca de la necesidad de introducir modificaciones en la formación en trabajo social, valorando la posibilidad de incorporar un currículum emocional al currículum cognitivo y conductual ya existente.

Por último queremos hacer una declaración de intenciones. Con la finalización de esta investigación se abre para esta investigadora una nueva e ilusionante etapa de estudio y experimentación orientada al diseño de un programa de actividades y acciones pedagógicas para el aprendizaje y entrenamiento de la empatía según el modelo de proceso empático para el trabajo social, que esperamos contribuya al desarrollo conceptual y metodológico de la disciplina.

Vale

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. J. (2013). *Trabajo Social. Concepto y metodología*. Madrid: Consejo General del Trabajo Social. Paraninfo.
- Altschuler, E., Vankov, A. Hubbard, E, Roberts, V, Ramachandran, V.S. y Pineda, J.A. (1997). Person see, person do: human cortical electrophysiological correlates of monkey see monkey do cell. *Society of neuroscience Abstracts*, 719.17
- Altschuler, E., Vankov, A. Hubbard, E, Roberts, V, Ramachandran, V.S y Pineda, J.A. (2000). Mu wave blocking by observation of movement and its posible use as a tool to study theory and other minds. *Society of Neuroscience Abstracts*, 68.1
- Aradilla-Herrero, A y Tomás-Sábado, J. (2006). Efectos de un programa de educación emocional sobre la ansiedad ante la muerte en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica* 16 (6), 321-326.
- Arija, B. (1999). Apuntes para una reflexión teórico-práctica de la relación de ayuda. *Cuadernos de Trabajo Social*, 12, 141-158.
- Arija, B (2012). Acompañamiento con grupos en Trabajo Social. Un modelo interfocal para la comprensión y sistematización de la praxis. *Cuadernos de Trabajo Social* 25 (2), 427-438
- Arredondo, R (Ed) (2010) *Diccionario práctico de Trabajo Social*. Málaga: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social
- Asensio, I. (Noviembre de 2013). El valor terapéutico de la profesión de Trabajo Social en momentos de cambio. *La intervención social en tiempos de malestares*. Marbella, España: XII Congreso Estatal de Trabajo Social.
- Ayestarán, S. (1980). *Manual de psicoterapia de grupo. Nueva síntesis de psicoanálisis existencial*. Salamanca: Universidad Pontificia .
- Baerheim, A., Hjortdalh, P., Holen, A., Anvik, T., Fasmer, O.B., Grimstad, H., Vaglum, P. (2007). Curriculum factors influencing knowledge of communication skills among medical students. *BioMed central mediucal education*, 10 (7), 7-35.
- Banks, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- Barker, R.L. (2003) *The social work dictionary*. 5th edition. Washington D.C.: National Association of Social Workers

- Barrett-Lennard, G. (1966). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monographs: General and Applied*, Vol 76(43), 1-36.
- Batson, C. (1987). Distress and empathy: Two qualitative distinct, vicarious emotion with different motivational consequences. *Journal of personality*, 55 (1), 19-39.
- Batson, C.D., Fultz, J y Schoenrade, P.A. (1992). Las reacciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno. En N. Eisenberg, & J. Strayer (Ed), *La empatía y su desarrollo* (págs. 181-204). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bauman, Z (2003) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa
- Bauman, Z. (22 de octubre de 2010). Intervención en la Ceremonia de entrega del Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades. Oviedo.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Becvar, R. (1978). *Métodos para la comunicación efectiva. Guía para la creación de relaciones*. México: Limusa.
- Bermejo, J. (2012). *Empatía terapéutica. la compasión del sanador herido*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bermejo, J.C., Villacieros, M y Carabias, R. (2013). Diseño y fiabilidad de una escala sobre la idea de empatía. Diferencias entre profesiones sanitarias y sociales. *Acción psicológica*, 10 (2), 146-160.
- Bermejo, J.C., Carabias, R. y Villacieros, M. (2012). Efecto de un curso de relación de ayuda sobre la elección de respuesta espontánea e identificación de respuesta empática en alumnos de enfermería. *Gerokomos*, 23 (1), 216-221.
- Bermejo, J.C., Carabias, R., Villacieros, M. y Belda, R. (2010). Efecto de un curso de relación de ayuda sobre la elección de respuesta espontánea e identificación de respuesta empática en alumnos de medicina. *Medicina Paliativa*, 17 (5), 262-268.
- Bermejo, JC y Martinez, A (1998) *Relación de ayuda, acción social y marginación. Material de trabajo*. Santander, Sal Terrae.
- Bernstein, D.A. y Nietzel, M.T. (1982). *Introducción a la psicología clínica*. México: MacGraw-Hill.
- Biestek, F. P. (1966). *Las relaciones del Casework*. Madrid: Aguilar.

- Bleichmar, H. (1999). Del apego al deseo de intimidad: las angustias del desencuentro. *Aperturas psicoanalíticas*, 2, Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000074&a=Del-apego-al-deseo-de-intimidad-las-angustias-del-desencuentro>.
- Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Blumer, H. (1966). Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead. *American Journal of Sociology*, 71 (5), 535-544.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bohart, A y Greenberg, L (Eds). (1997). *Empathy Reconsidered*. Washington D.C.: APA.
- Boillos García, C. R. y Gonzalo Regañó, L. M. (Noviembre de 2013). Reflexiones en torno a la relación de ayuda hoy: instrumento del trabajo social por la resiliencia. *La intervención social en tiempo de malestares*. Marbella, España: XII Congreso Estatal del Trabajo Social.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2002). *El oficio de sociólogo*. Argentina: Siglo XXI editores Argentina S.A.
- Bourret, M. (2011). *El poder de la empatía. Una solución para los problemas de relación*. Santander: Sal Terrae.
- Bowlby, J. (1985). *El proceso interpersonal en la terapia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J (2014) *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2002). *El oficio de sociólogo*. Argentina: Siglo XXI editores Argentina S.A.
- Brazier, D. (2014). *La dialéctica de cualidades terapéuticas en Rogers*. Recuperado de Revista Enfoque Humanístico nº 26: www.revistaenfoquehumanistico.com
- Brazier, D. (2013). *Gracias Carl, te necesitamos*. Recuperado de Revista Enfoque Humanístico nº 23: www.revistaenfoquehumanistico.com
- Breithaup, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Madrid: Katz editores.
- Buber, M. (1984). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Buck, R.W. (1975) Nonverbal communication of affect in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 644-653

- Calabozo, F. (2010) *Intervención en primera persona, La relación de ayuda. Reflexiones en la Intervención*. Madrid, Grupo 5
- Calvo-Merino, B.; Glase, D.E., Grezes, Passingham, R.E y Haggard, P. (2005). Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers,. *Cerebral Cortex*, 15 (8), 1243-1249.
- Carkhuff, R. (1969). *Helping and Human Relations*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Carkhuff, R. (1967). The search for an identity. *Counselor Education and Supervision* nº 6, 311-316.
- Carkhuff, R y Antony, W.A. (1979). *The Skills of Helping*. Amherst: Human Ressource Development Press.
- Carkhuff, R. y Berenson, B.G. (1977). *Beyond Counseling and Therapy*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Carlo, G.; Raffaelli, M.; Laible, D.J. y Meyer, K.A. (1999). Why are Girls Less Physichally Aggressive than Boys? Personality and Parenting mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40 (9/10), 711-729.
- Carrasco, M.A., Delgado, B., Barbero, M.I, Holgado, F.P. y del Barrio, V. (2012). Propiedades psicométricas del interpersonal reactivity index (IRI) en población infantil y adolescente española. *Psicothema*, 23 (4), 824-831.
- Castells, M (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I., La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial
- Cibanal, L. A. (2000). Notas sobre el estado de la cuestión en la Relación de Ayuda en Enfermería (2º parte). *Revista de Enfermería* 12, 22-32.
- Cibanal, L.; Arce, M.C.; Siles, J. y Galao, R. (2000). Notas sobre el estado de la cuestión en la Relación de Ayuda en Enfermería (1º parte). *Revista de Enfermería* 11, 10-15.
- Ciramicoli, A y Ketcham, K. (2000). *El poder de la empatía*. Buenos Aires: Vergara.
- Coke, J., Batson, C y McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping. *Journal of personality and Social Psychology*, 36, 752-766.
- Damasio, A. (2015). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino Booket
- Damasio, A. (2015). *El error de Descartes. la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Destino Booket

- Damasio, A. (2014). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Destino Booket
- Dankhe, G L (1986). *Investigación y comunicación*, México: McGraw Hill .
- Darder, M y Vázquez, C. (1998). La relación en la atención personal. *Educación Social*, 10, 29-40.
- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of selected Docuemnts in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. (1983). Measuring indiividual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- De Armas, D. (Noviembre de 2013). La intervención psicoterapéutica desde el Trabajo Social. Nuevas oportunidades y prácticas de intervención social para los profesionales en tiempos de malestar. *La intervención social en tiempo de malestares*. Marbella, España: XII Congreso Estatal del Trabajo Social.
- De la Red, N. (1993). *Aproximaciones al Trabajo Social*. Madrid: Siglo XXI.
- De las Morenas, P. (2011). Trabajo social y ética. En T. Zamanillo (Ed), *Ética, teoría y técnica. La responsabilidad política del trabajo social* (págs. 137-160). Madrid: Talasa.
- De Lucas, F y Arias, A (Dir) (2010) *Diccionario internacional de Trabajo Social y Servicios Sociales*. Buenos Aires: Miño
- De Waal, F. (2011). *La edad de la empatía. lecciones de naturaleza para una sociedad más justa y solidaria*. Barcelona: Tusquets.
- Decety, J y Jackson, P.L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience reviews*, 3, 71-100.
- Decety, J y Lamm, C. (2006). Human empathy throught the lens of social neuroscience. *Scientific World Journal*, 6, 1146-1163.
- Decety, J y Michalska, K.J. (2012). How Children develop Empathy: The Contribution of developmental Affective Neurosciencie. En J. Decety (ed), *Empathy. From Bench to Bedside*. (págs. 167-190). London: The MIT Press.
- Decety, J.y Moriguchi, Y. (2007). The empatic brain and its dysfunction in psychiatric populations: Implications for the intervention across different clinical conditions. *BioPsychology Medicine*, 1 (22), 1-21
- Domínguez, M y Dávila, A. (2009). la práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. En A. Serrano, y A.

- Gordo (Ed), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. (págs. 99-125). Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N; Carlo, G.; Murphy, B. y Van Court, P. (1995). Prosocial Development in Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Child development*, 66 (4), 1179-1197.
- Eisenberg, N y Lennon, R. (1983). Sex Differences in Empathy and Related Capacities. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 100-131.
- Eisenberg, N y Strayer, J. (1992). Cuestiones fundamentales en el estudio de la empatía. En N. Eisenberg, & J. Strayer (Ed), *La empatía y su desarrollo* (págs. 13-24). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Escartín, M. J. y Suárez, E (1992). *Manual de Trabajo Social. Modelos de práctica profesional*. Alicante: Aguaclara.
- Erikson, E.H (2000) El ciclo vital completado. Buenos Aires: Paidós.
- Extremera, N y Fernández-Berrocal, P (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el emta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11 101-122
- Fadiga, L, Fogassi, L., Pavesi, G y Rizzolatti, G. (1995). Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study. *Journal of Neurophysiology*, 73, 2068-.2111.
- Fernández, T de Lorenzo, R y Vázquez, O (Eds) (2012) *Diccionario de Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández-Pinto, I, López-Pérez, B y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24 (2), 284-298.
- Fishbein, M. y Ajzen, I.(1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Fombuena, J. (2012). La técnica y el otro en trabajo social. En J. Fombuena (Coord), *El trabajo social y sus instrumentos. Elementos para una interpretación a piacere* (págs. 15-48). Valencia: Nau LLibres.
- Fombuena, J. (2011). ¿Quién es el otro del Trabajo Social? Alteridad y Trabajo Social. *Portularia XI* (2), 61-68.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

- Galán, J.M., Romero, R., Morillo, M.S. y Alarcón, M. (2014). Descenso de empatía en estudiantes de enfermería y análisis de posibles factores implicados. *Psicología Evolutiva*, 20 (1), 53-60.
- García Giráldez, T. (2011). Ética para una ciudadanía global. En T. Zamanillo (Ed), *Ética, teoría y técnica. La responsabilidad política del trabajo social* (págs. 113-134). Madrid: Talasa.
- Geller, J. (2006). Pity, suffering and psychoterapy. *American Journal of Psychotherapy*, 60, 187-205.
- Gerdes, K. (2011). Empathy, Sympathy, and Pity; 21st-Century Definitions and Implications for Practice and Research. *Journal of Social Service Research*, 37 (3), 230-241.
- Gerdes, K y Segal, E. (2011). Importance of Empathy for Social Work Practice: Integrating New Science. *Social Wor* 56 (2), 141-148.
- Gerdes, K. E. , Segal, E.A y Lietz. C.A. (2010). Conceptualising and Measuring Empathy. *The Bristish Journal of Social Work* 40 (7), 2.326-2.343.
- Glasser, W. (1979). *La "reality therapy" : un nuevo camino para la psiquiatría*. Madrid: Narcea.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Salvat.
- González de la Rivera, J. (2004). Empatía y ecpatía. *Psiquis* 25 (6), 243-245.
- Grant, L. (2014). Hearts and Minds: Aspects of Empathy and Welbeing in Social Work Students. *Social Work Education: The International Journal*, 33 (3), 338-352.
- Hamilton, A. G. (1992). *Teoría y práctica del Trabajo Social de casos*. México: La Prensa Médica Mexicana.
- Hamilton, M.L. (1973) Imitative behavior and expressive ability in facial expressions of emotion. *development Psychology*, 8, 138-152
- Harris, O y White, V (2013) *Oxford Dictionary of Social Work and Social Care*. Oxford University Press
- Hatfield, E; Cacioppo, J.T y Rapson, R.I. (1992). Emotional contagion. *Personality and Social Psychology Review*, 14, 151-177.
- Hernández, R y Mendoza, C.P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En J. Álvarez Gayou, *6ª Congreso de Investigación en*

Sexología. Villahermosa, Tabasco, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

- Hoffman, M. (1977). Empathy, its development and prosocial implications. En C. Keasey, *Nebraska Symposium on Motivation (vol 25)*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía; implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Hollis, F. (1972). *Social work: a Psychosocial Therapy*. New York: Random House.
- Hora, T. (1959). Tao, Zen and Existential Psychotherapy. *Psychologia*, 2, 236-242.
- Howe, D. (1999). *Dando sentido a la práctica. Una introducción a la teoría del Trabajo Social*. Granada: Maristan.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Buenos Aires: Katz.
- Idareta-Goldaracena, F. (2011). De Mary Richmond a Karl Popper y Emmanuel Lévinas: hacia la científicidad y el conocimiento ético para el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 85-99.
- Idareta-Goldaracena, F. (2013). Ética y alianza terapéutica en Trabajo Social. *Portularia XIII*, 2, 1-13.
- Ituarte, A. (1992). *Procedimiento y proceso en Trabajo Social Clínico*. Madrid: Siglo XXI.
- Jagua, A y Urrego, D (2011) Actitudes de los estudiantes colombianos de medicina hacia la práctica de la disección en anatomía y su relación con el puntaje en la escala de empatía médica de Jefferson *Revista facultad de medicina*, 59 (4)
- Jensen, PS, Weersing, R., Hoagwood, KE, Goldman, E. (2005). What is the Evidence for Evidence-based Treatment? *Mental health Services Research*, 7 (1), 53-74.
- Kadushin, A. (1990). *The Social Work Interview*. New York: Columbia University Press.
- Kleinke, C. L. (1994). *Principios comunes en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis: An examinations of the relationship between the mode of observations and therapy. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 7, 459-483.

- Kohut, H. (1984). Introspection, empathy, and the semicircle of mental health. En J. Lichtenberg, M. Bornstein, & D. Silver (Ed), *Empathy* (págs. 81-100). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Lain Entralgo, P. (1981). *Teoría y realidad del otro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Laín Entralgo, P. (2012). *La relación médico-enfermo. Historia y teoría*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Leiman, B (1978) Affective empathy and subsequent altruism in kindergartners and first grades. Paper presented at the *Meeting of the American Psychology Association*, Toronto.
- Levenson. R. w.. & Ruef. A. M. (1992). Empathy: A physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology*. 63. 234-246.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Lietz, C. (2011). Emphatic Action and Family Resilience: a Narrative Examination of the Benefits of Helping Others. *Journal of Social Service Research* 37 (3), 254-265.
- Lipovetsky, G (2007) *La felicidad paradójica: ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama
- London, M. (2002). *Leadership development: Paths to self-insight and professional growth*. new York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyndon, B. (1948). Development and use. En R. Sterba, & B. H. Lyndon, *Transference in Social Work* (págs. 12-30). New York: Family Service Association os America.
- Madrid Soriano, J. (2005). *Los procesos de la relación de ayuda*. Bilbao: Desclée de Brouwer. Biblioteca de Psicología.
- Maeda, F., Kleiner-Fisman, G y Pascual-Leone, A. (2002). Motor facilitation while observing hand actions: specificity of the effect and role of observer's orientation. *Journal of Neurophysiology*, 87, 1329-1335.
- Marcel, G. (1987). *Aproximación al misterio del ser: posición y aproximaciones concretas al misterio ontológico*. Madrid: Encuentro.
- Marinas, J.M. (2012) *Investigar la cultura de consumo*. Madrid: Síntesis
- Marroquín, M. (1991). *La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff* (2ª ed.). Bilbao: Mensajero.

- Marroquín, M. (2002). La empatía redimensionada: la compleja evolución de un concepto. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* Vol. 60 (117), 421-433.
- Martín Estalayo, M. (2011). Los dilemas éticos en la profesión de trabajo social. En T. Zamanillo (Ed), *Ética, teoría y técnica. la responsabilidad política del trabajo social* (págs. 19-44). Madrid: Talasa.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid, España: Diaz de Santos, SA.
- May, R. (1968). *El dilema existencial del hombre moderno*. Buenos Aires: Paidós.
- Mayer, J.D; Salovey, P; Caruso, D.R y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standars intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mead, G. (1990). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós.
- Mendez, X. (1998,). El modelo clínico de intervención psicosocial. *Revista de Servicio Social*.1 (1) Recuperado de <http://www2.udec.cl/~ssrevi/numero1/articulos/a4/articulo4.htm>
- Mearns, D. y Thorne, B. (2000). *Person-Centered Therapy Today*. London: Sage.
- Mestre, V.; Frías, D; Samper, P. y Nácher, M.J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 20 (2), 189-199.
- Mestre, V.; Pérez Delgado, E.; Frías, D y Samper, P,. (1999). Instrumentos de evaluación en la empatía. En E. Pérez Delgado, y V. Mestre (Ed), *Psicología moral y crecimiento personal* (págs. 181-190). Barcelona: Ariel.
- Mill, J. S. (1970). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Miranda, M. (2012). Remontarse a las fuentes. Vindicación de las pioneras. En J. Fombuena (Ed), *El Trabajo Social y sus instrumentos. Elementos para una interpretación a piacere* (págs. 73-109). Valencia: Nau LLibres.
- Miranda, M. (2004). *De la caridad a la ciencia. Pragmatismo, Inteaccionismo simbólico y Trabajo Social*. Zaragoza: Mira editores.
- Molleda, E. (2012). La entrevista y la visita a domicilio. En J. Fombuena (Ed), *El Trabajo Social y sus instrumentos. elementos para una interpretación a piacere* (págs. 133-150). Valencia: Nau LLibres.

- Morán Carrillo, J. M. (2006). *Epistemología, ciencia y paradigma en Trabajo Social*. Sevilla: Aconcagua libros.
- Moya- Albiol, L. (2014). *La empatía. Entenderla para entender a los demás*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N.; Bernal, M.C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Neurol* 50 (2), 89-100.
- Mullins, J. (2011). A Framework for Cultivating and Increasing Child Welfare Workers' Empathy Toward parents. *Journal of Social Service Research* 37 (3), 242-253.
- Nouwen, H. (2005). *El sanador herido*. Madrid: PPC.
- Nunes, P.; Williams, S y Stevenson, K(2011) A study of empathy decline in students from five health disciplines during their first year of training *International Journal of Medical Education*, 2, pp. 12-17
- Ortega y Gasset, J. (2010). *El hombre y la gente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pastor, E y Martínez-Román, M.A. (2014) El trabajo social ante el reto de la crisis y la Educación Superior en Pastor, E. y Martínez-Román, M. A. (Ed). *Trabajo Social en el siglo XXI. Una perspectiva internacional comparada* (págs. 13-21). Madrid: Grupo 5.
- Patterson, C. (1983). *Teorías del Counseling y Psicoterapia* (5ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Payne, M. (1995). *Teorías contemporáneas del trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- Peñarrubia, F(1998). *Terapia gestalt: la vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza.
- Pérez-Albéniz, A.; de Paúl, J. ; Etxebarria, J. ; Montes, M.P. y Torres, E. (2003). Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 13 (2), 267-272.
- Pérez Cosín, J.V. (2014) Innovación docente en Pastor, E. y Martínez-Román, M. A. (Ed). *Trabajo Social en el siglo XXI. Una perspectiva internacional comparada* (págs. 25-37). Madrid: Grupo 5.
- Perlman, H. (1980). *El trabajo social individualizado*. Madrid: Rialp.
- Poirier, M., Clark, M.M., Cerhan, J.H., Pruthi, S., Geda, Y.E. y Dale, L.C. (2004). Teaching motivational interviewing to first-year medical students to improve counselling skills in health behavior change. *Mayo Clinic Proceedings*, 79 (3), 327-331.

- Powell, J. (1989). *¿Por qué temo decirte quien soy?* Maliaño (Cantabria): Sal Terrae.
- Reik, T. (1948). *Listening with the Third Ear*. New York: Grove Press.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22 (3), 323-339.
- Richmond, M. (1995). *El caso Social Individual. El Diagnóstico Social. Textos seleccionados*. Madrid: Talasa.
- Richmond, M. (2005). *Diagnóstico Social*. Madrid: Siglo XXI.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*. Barcelona: Paidós.
- Rizzolatti, G y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barelona: Paidós Ibérica.
- Robinson, V. (1930). *A changing psychology in social case work*. Oxford: University of North Carolina Press.
- Rochester, S., Kilstoff, K y Scott, G. (2005). Learning from success: improving undergraduate education through understanding the capabilities of successful nurse graduates. *Nurse Education Today*, 25, 181-188.
- Rof Carballo, J. (1961). *Urdimbre afectiva y enfermedad: introducción a una medicina dialógica*. Barcelona: Labor.
- Rogers, C y Kinget, G.M. (1967). *Psicoterapia y Relaciones Humanas. teoría y práctica de la terapia no directiva. Vol. I*. Madrid: Alfaguara.
- Rogers, C. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, c. (1978a). La relación interpersonal: el núcleo de la orientación. En J. Lafarga Corona, & J. Gómez del Campo, *Desarrollo del potencial humano* (Vol. 2, págs. 121-136). México: Trillas.
- Rogers, C. (1978b). *Orientación psicológica y Psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- Rogers, C (1978c). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rogers, C. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 5, 2-10.
- Rogers, C. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, vol. 21, 95-103.
- Rogers, Carl; Stevens, Barry y colaboradores. (1980). *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Roncal, C. (2011). La ética en las organizaciones de servicios sociales y en los equipos de trabajo. En T. Zamanillo (Ed), *Ética, teoría y técnica. La responsabilidad política del trabajo social* (págs. 81-110). Madrid: Talasa.
- Ros, M (1985) Las escalas de actitudes. En J.F.Morales(Ed.), *Metodología y teoría de la psicología*(págs.219-231).Madrid:UNED.
- Rothschild, B. (2009). *Ayuda para el profesional de la ayuda. psicofisiología de la fatiga por compasión y del trauma vicario*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ruesch, J. (1980). *Comunicación terapéutica* . Buenos Aires: Paidós.
- Safran, D y Segal, Z.V. (1991). *El proceso interpersonal en la terapia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Salcedo.D. (2006). Los Sennet y la naturaleza de la relación profesional del Trabajo Social. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo social y acción social*, 38, 93-104.
- Salcedo Megales, Daniel (Ed). (1999). *Los valores en la práctica del Trabajo Social*. Madrid: Narcea.
- Schwartz, H.J, Eckert, J; Babel, M y langer, I. (1978). Prozessmerkmale in psychotherapeutischen Anfangsgesprächen: Eite Analyse neuer Mermalskonzepte in der Greprächspsychoterapie. *Zeitschrift Klin. Psychol.* 7, 65-71.
- Scotland, S, Mathews, K, Sherman, S y Hansson, R. (1978). *Advances in Experimental Social Psychology*. Beverly Hills: Sage.
- Segal, E. A. (2011). Social empathy: A Modelo Built en Empathy, Contextual Understanding, and Social Responsibility That Promotes Social Justice. *Journal of Social Service Research*, 97 (3), 266-277.
- Segal, E. (2007). Social Empathy: a Tool to Adress the Contradiction of Working But Still Poor. *Families in Socieity: The Journal of Contemporary Social Services*, 88 (3), 333-337.
- Segal, E; Gerdes, K; Mullins, J; Wagaman, M.A y androff, D. (2011). Social Empathy Attitude: Do latino Students Have More? *Journal of Human Behavior in the Social Enviroment*, 21 (4), 438-454.
- Segal, E, Wagaman, M.A. y Gerdes, K. (2012). developing the Social Empathy Index: An Exploratory Factor Analysis. *Advances in Social Work* 13 (3), 541-560.

- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S.W. (1965). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Sennet, R. (2003). *El respeto*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano, A. y Gordo, A.J. (2009). Introducción. En A. Serrano, y A. Gordo (Ed), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (págs. XV-XXV). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Sicora, A. (2012). Práctica reflexiva y profesiones de ayuda. *Alternativas*, 19, 45-58.
- Smith, A. (2004). *La teoría de los sentimientos morales*. (C. Rodríguez Braun, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Stein, E. (2004). *El problema de la empatía*. Madrid: Trotta.
- Stevens, J. O. (1978). Para el líder de grupo o profesor. En J. Lafarga, y J. Gómez del Campo (Ed), *Desarrollo del potencial humano* (Vols. 2165-174). Mexico: Trillas.
- Strayer, J. (1992). Perspectivas afectivas y cognitivas sobre la empatía. En N. Eisenberg, y L. Strayer (Ed), *La empatía y su desarrollo* (págs. 241-270). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Taft, J. (1944). *A functional approach to family case work*. Baltimore M.D: University of Pennsylvania Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 671–702). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tausch, R. y Tausch, A.M. (1987). *Psicoterapia por la conversación. Conversaciones empáticas individuales y de grupo*. Barcelona: Herder.
- Truax, C. (1966). Therapist empathy, warmth, and genuineness and patient personality change in group psychotherapy: A comparison between interaction unit measures, time sample measures, patient perception measures. *Journal Clinical Psychology* 22, 225-229.
- Turnage, B.F.; Young, J.H.; Stevenson, A.P. y Edwards, B. (2012). Social Work Students' Perception of Themselves and Others: self-esteem; Empathy, and Forgiveness. *Journal of Social service research*, 38 (1), 89-99.
- Úriz, M. (2004) Modelos de resolución de dilemas éticos en Trabajo Social. *RTS Revista de Trabajo Social*, 75, 6-27

- Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (Cuarta reimpresión ed.). Madrid: Síntesis.
- Van Kaam, A. (1959). The feeling of being understood. *Journal of Individual Psychology*, 15, 66-72.
- Vázquez, O (Coord) (2004) Libro Blanco de Grado en Trabajo Social. Madrid: ANECA.
- Vicente, C. (2011). Las complejas e ineludibles relaciones entre ética, teoría y técnica. En T. Zamanillo (Ed), *Ética, teoría y técnica. La responsabilidad política del trabajo social* (págs. 45-80). Madrid: Talasa.
- Verde, C (2011) Formación e investigación: grado y postgrado en trabajo social. *Revista de servicios Sociales y Política Social* 96, 37-52
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1997). *Teoría de la comunicación humana 11ª edición*. Barcelona: Herder.
- Wiesner, M., & Silbereisen, R.K. (2003). Trajectories of delinquent behavior in adolescence and their covariates: Relations with initial and time-averaged factors. *Journal of Adolescence*, 26, 753-771
- Winnicott, D. (1965). *The maturational process and the facilitating environment*. London: Hogarth Press .
- Wispé, L. (1992). Historia del concepto de empatía. En N. Eisenberg, y J. Strayer (Ed), *La empatía y su desarrollo* (págs. 27-48). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Yedidia, M.J., Gillespie, C.C., Kachur, E. Schwarts, M.D., Ockene, J., Chepaitis, A y Lipkin, M. (2003). Effect of communications training on medical student performance. *JAMA*, 290 (9), 1157-1165.
- Zamanillo, T. (2012). Las relaciones de poder en las profesiones de ayuda. Una cuestión ética de primer orden. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 1, 157-170.
- Zamanillo, T. (2011). Prólogo. En T. Zamanillo (dir), *Ética, teoría y técnica. La responsabilidad política del trabajo social* (págs. 7-18). Madrid: Talasa.
- Zamanillo Peral, T. (2009). Invitación a un Trabajo Social Reflexivo. *Ponencia al IX Congreso Estatal de Trabajo Social*. Zaragoza, 6 de mayo.
- Zamanillo Peral, T. (2008). *Trabajo Social y pedagogía ciudadana*. Madrid: Síntesis.

Zamanillo, T. (1999). Apuntes sobre el objeto en Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social* 12, 13-32.

Zamanillo, T y Gaitán, L. (1991). *Para comprender el Trabajo Social*. Estella: Verbo Divino.

Zastrow, C. (1989). *The Practice of Social Work*. Chicago: The Dorsey Press.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE APLICACIÓN DEL ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL

Sexo

Edad

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Curso

Las siguientes frases se refieren a tus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indica cómo te describe eligiendo la puntuación entre 1 y 5. Cuando hayas elegido tu respuesta, marca con una cruz la casilla correspondiente. Lee cada frase cuidadosamente antes de responder. Contesta honestamente. GRACIAS.

	No me describe bien	Me describe un poco	Me describe bien	Me describe bastante bien	Me describe muy bien
1. Sueño y fantaseo, bastante a menudo, acerca de las cosas que me podrían suceder	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. A veces no me siento muy preocupado/a por otras personas cuando tienen problemas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. En situaciones de emergencia me siento aprensivo/a e incómodo/a	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Generalmente soy objetivo/a cuando veo una película o una obra de teatro y no me suelo "meter" completamente en ella.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes u opiniones en un conflicto antes de tomar una decisión	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerle	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10. A veces me siento indefenso/a cuando estoy en medio de una situación muy emotiva	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11. A menudo intento comprender a mis amigo/as imaginándome cómo ven ello/as las cosas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12. Es raro que yo me "meta" mucho en un buen libro o en una película	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

	No me describe bien	Me describe un poco	Me describe bien	Me describe bastante bien	Me describe muy bien
13. Cuando veo a alguien herido/a o que se ha hecho daño tiendo a permanecer tranquilo/a					
14. Las desgracias de otras personas no suelen angustiarme mucho					
15. Si estoy seguro/a de que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás.					
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes.					
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto mucho					
18. Cuando veo que alguien está siendo tratado/a injustamente no suelo sentir mucha pena por él/ella.					
19. Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de una emergencia.					
20. A menudo estoy bastante afectado/a emocionalmente por cosas que me ocurren					
21. Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento considerar ambas					
22. Me describiría como una persona bastante sensible					
23. Cuando veo una buena película pudo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista					
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias					
25. Cuando estoy disgustado/a con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento					
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría yo si los acontecimientos me sucedieran a mí.					
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo					
28. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si yo estuviera en su lugar					

Muchas gracias

Aurora Castillo Charfolet

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EMPÁTICAS EN TRABAJO SOCIAL

Cuestionario de valoración de conocimientos y habilidades empáticas en Trabajo Social.

Este cuestionario forma parte de un proceso de investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la empatía en Trabajo Social. Le agradecemos muchísimo su colaboración contestando unas preguntas que nos permitirán analizar el estado de la cuestión en la Universidad Complutense de Madrid.

El tiempo estimado para la cumplimentación del cuestionario es de 15 minutos. Los datos serán tratados con confidencialidad, respetando el total anonimato de los participantes y atendiendo a los criterios éticos exigibles en toda investigación social.

P.1. Sexo

1. Hombre
2. Mujer

P.2 Edad

P.3. Se encuentra Vd. matriculado en el curso (señale el más alto en el que tenga asignaturas matriculadas)

1. Primero
2. Segundo
3. Tercero
4. Cuarto

P.4. Turno

1. Mañana
2. Tarde

P.5. ¿Inició sus estudios de Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid?

1. Si
2. No

P.6. En caso contrario ¿en qué situación se encuentra?

1. Temporalmente, con una beca Erasmus o Séneca
2. Hice traslado de expediente
3. Otros (especificar)_____

P.7. Podría decirnos en qué lugar se encontraban los estudios de Trabajo Social en sus opciones de elección de carrera?

1. Primera opción
2. Segunda opción
3. Tercera opción
4. Cuarta o más
9. NS/NC

P.8. ¿Cuál es el nivel de estudios que ha alcanzado hasta el momento?

1. Bachillerato
2. Ciclo Formativo de Grado Superior
3. Otro título universitario
9. NS/NC

P.9. En el caso de que provenga de un Ciclo formativo de Grado Superior ¿Podrías decir cuál?

1. Integración Social
2. Educación Infantil
3. Animación Sociocultural
4. Interpretación de Lengua de Signos
5. Otros (especificar)_____

P. 10. En el caso de que tenga otro título universitario, ¿podría decir cuál?

1. Educación Social
2. Psicología
3. Sociología/Ciencias Políticas
4. Fisioterapia
5. Enfermería
6. Educación
7. Terapia ocupacional
8. Otros (especificar)_____

P.11. Para Vd. la empatía es fundamentalmente (elija solo una respuesta)

1. Una forma de ser, un rasgo de personalidad (Pase a Pregunta 12)
2. Una actitud (Pase a Pregunta 13)
3. Una habilidad o destreza (Pase a Pregunta 14)
9. NS/NC

P.12. En el caso de haber considerado que la empatía es una forma de ser ¿Piensa que la forma de ser o el rasgo de personalidad empática puede modificarse con aprendizaje teórico y práctico?

1. Si
2. No

P.13. En el caso de haber considerado que la empatía es una actitud ¿Piensa que la actitud empática puede modificarse o aprenderse?

1. Si
2. No

P. 14. En el caso de haber considerado que la empatía es una habilidad ¿Piensa que la habilidad o destreza empática puede aprenderse o modificarse mediante conocimiento teórico y entrenamiento?

1. Si
2. No

P. 15. Si tuviera que asociar la empatía con una sola palabra ¿cuál elegirías?

P. 16. ¿Considera que la empatía es un elemento importante de la relación de Ayuda en Trabajo Social?

1. Si
2. No
9. NS/NC

P. 17. Cuáles diría que son los 3 instrumentos más importantes que se utilizan en la práctica del Trabajo Social? (SEÑALE 3)

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1. La comunicación | 5. La coordinación |
| 2. Los recursos | 6. La entrevista |
| 3. La relación de ayuda | 7. Los soportes documentales |
| 4. La gestión de conflictos | 8. Otros |

P. 18 ¿Considera que es imprescindible empatizar con la persona que pide ayuda? Sitúese en la siguiente escala, siendo 0 “se puede ayudar sin empatizar” y 10 “No es posible ayudar sin empatizar”

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

P.19. En una escala de 0 a 10 en la que 0 es “nada empático” y 10 “ totalmente empático” ¿Dónde se situaría? (Rodee con un círculo)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

P. 20. ¿Considera que posee habilidades para empatizar?

1. Si
2. No
9. NS/NC

P.21. Por favor, valore si posee las siguientes habilidades y en qué grado:

Habilidad	La domino	Suficientement e	Insuficientement e	No la tengo/ No la conozco
Escucha activa				
Manejo de la comunicación verbal				
Manejo de la comunicación no verbal				
Capacidad de interactuar				
No juzgar				
Adoptar la perspectiva del otro				
Manejo de técnicas reflejo, paráfrasis y reformulación				
Manejo de la confrontación				
Respeto por el otro. Aceptación.				
Reconocimiento de las diferencias individuales				
Comunicación asertiva				
Mostrar orientación positiva hacia el usuario/cliente				
Manejo de técnicas de empoderamiento				

P. 22. ¿Cree que las habilidades se pueden dominar con formación?

1. Si
2. No
9. NS/NC

P. 23 ¿Considera que es importante para un trabajador social estar formado en habilidades empáticas?

1. Si
2. No
9. NS/NC

P. 24 ¿Cómo calificaría la formación recibida hasta ahora en habilidades empáticas?

1. Nula
2. Escasa
3. Adecuada
4. Muy adecuada
5. Excesiva
9. NS/NC

**P. 25. Podría decirnos en qué asignaturas ha estudiado y trabajado la empatía?
(PONGA UNA CRUZ EN AQUELLAS EN QUE SÍ LO HA ESTUDIADO)**

	Asignatura	Conceptos teóricos	Prácticas
1	Bases teóricas del Trabajo Social Primer Curso		
2	Bases Metodológicas del Trabajo Social Primer curso		
3	Psicología Básica Primer curso		
4	Introducción a la Antropología Social y Cultural Primer curso		
5	Sociología General Primer curso		
6	Fundamentos de la Interacción Humana Segundo curso		
7	Trabajo Social con Individuos Segundo curso		
8	Fundamentos del Trabajo Social con Grupos Segundo curso		
9	Trabajo Social con Familias Segundo curso		
10	Metodología de Intervención en Trabajo Social con Grupos Segundo curso		
11	La Conducta en sus Contextos Tercer curso		
12	Trabajo Social con Comunidades Tercer curso		
13	Practicum Cuarto Curso		
14	Dependencia: Envejecimiento y Discapacidad Optativa		
15	Psicología Aplicada al Envejecimiento y la Dependencia Optativa		
16	Trabajo Social y Diversidad Sociocultural Optativa		
17	Sociología de las Migraciones y de las Relaciones Interétnicas Optativa		
18	Cooperación al Desarrollo y Trabajo Social Optativa		
19	Relaciones de Género en la Sociedad Contemporánea Optativa		
20	Trabajo Social desde la Perspectiva de Género Optativa		
21	Trabajo Social con Infancia y Adolescencia Optativa		
22	Trabajo Social en el Ámbito Sociosanitario Optativa		
23	Trabajo Social en el Ámbito Educativo Optativa		
24	Nuevas Formas de Desigualdad Social: Sociología de la Exclusión Optativa		
25	Psicología y Salud Mental Optativa		
26	Ética y Deontología para el Trabajo Social Optativa		
27	Trabajo Social y Mediación Optativa		
28	Social Work in Europe. Commonalities and Differences Optativa		
29	Comparative Social Work. An European Perspective in Core Aspects of Social Work Optativa		
30	Otras (señalar)		

P. 26 ¿En qué asignaturas cree que debería abordarse el aprendizaje de la empatía?

	Asignatura	SI	NO
1	Bases teóricas del Trabajo Social Primer Curso		
2	Bases Metodológicas del Trabajo Social Primer curso		
3	Psicología Básica Primer curso		
4	Introducción a la Antropología Social y Cultural Primer curso		
5	Sociología General Primer curso		
6	Fundamentos de la Interacción Humana Segundo curso		
7	Trabajo Social con Individuos Segundo curso		
8	Fundamentos del Trabajo Social con Grupos Segundo curso		
9	Trabajo Social con Familias Segundo curso		
10	Metodología de Intervención en Trabajo Social con Grupos Segundo curso		
11	La Conducta en sus Contextos Tercer curso		
12	Trabajo Social con Comunidades Tercer curso		
13	Practicum Cuarto Curso		
14	Dependencia: Envejecimiento y Discapacidad Optativa		
15	Psicología Aplicada al Envejecimiento y la Dependencia Optativa		
16	Trabajo Social y Diversidad Sociocultural Optativa		
17	Sociología de las Migraciones y de las Relaciones Interétnicas Optativa		
18	Cooperación al Desarrollo y Trabajo Social Optativa		
19	Relaciones de Género en la Sociedad Contemporánea Optativa		
20	Trabajo Social desde la Perspectiva de Género Optativa		
21	Trabajo Social con Infancia y Adolescencia Optativa		
22	Trabajo Social en el Ámbito Sociosanitario Optativa		
23	Trabajo Social en el Ámbito Educativo Optativa		
24	Nuevas Formas de Desigualdad Social: Sociología de la Exclusión Optativa		
25	Psicología y Salud Mental Optativa		
26	Ética y Deontología para el Trabajo Social Optativa		
27	Trabajo Social y Mediación Optativa		
28	Social Work in Europe. Commonalities and Differences Optativa		
29	Comparative Social Work. An European Perspective in Core Aspects of Social Work Optativa		
30	Otras (señalar)		

P. 27. ¿Cuántas lecturas ha realizado en torno al concepto de empatía, su medición y desarrollo? Señale el número de lecturas aproximado.

P. 28. ¿Cuántos ejercicios prácticos ha realizado en torno al concepto de empatía y la adquisición de habilidades y destrezas empáticas? (SEÑALE EL NÚMERO APROXIMADO DE PRÁCTICAS REALIZADAS)

SI SU RESPUESTA ES “cero” PASE A PREGUNTA 30

**P. 29. ¿Sobre qué aspectos versaban estas prácticas?
(SEÑALE TODAS LAS QUE CONSIDERE OPORTUNAS)**

Escucha activa	
Manejo de la comunicación verbal	
Manejo de la comunicación no verbal	
Capacidad de interactuar	
No juzgar	
Adoptar la perspectiva del otro	
Manejo de técnicas reflejo, paráfrasis y reformulación	
Manejo de la confrontación	
Respeto por el otro. Aceptación.	
Reconocimiento de las diferencias individuales	
Comunicación asertiva	
Mostrar orientación positiva hacia el usuario/cliente	
Manejo de técnicas de empoderamiento	
Otros	

P. 30. ¿Considera que existe una mejora en su modo de empatizar con las personas tras su tiempo de formación en Trabajo Social?

1. Si
2. No
9. NS/NC

P. 31. Si contestó afirmativamente a la pregunta anterior ¿Cuál es para Vd. la razón principal de su aumento de empatía?

1. Los conocimientos específicos sobre empatía y habilidades empáticas
2. Los conocimientos generales sobre el ser humano
3. Los conocimientos adquiridos sobre la interacción y comunicación con las personas
4. El proceso de maduración personal
5. El proceso de autoconocimiento
6. El contacto con la realidad
7. El practicum
8. Otros (especificar) _____
9. NS/NC

P. 32. Piensa que sería adecuado incluir más horas de formación en empatía y habilidades empáticas en el Grado en Trabajo Social? Valore la idoneidad de 0 a 5, siendo 0 “no es oportuno” y 5 “es imprescindible”

0 1 2 3 4 5

P. 33 ¿Qué carácter considera que debería tener esa formación en el Grado en Trabajo Social?

1. Obligatoria
2. Optativa
3. No debería formar parte del plan de estudios en Trabajo Social

MUCHAS GRACIAS POR SUS REPUESTAS Y SU TIEMPO.

ANEXO 3

GUÍA DE DEBATE GRUPO FOCAL

GUÍA GRUPO FOCAL DOCENTES.

PRESENTACIÓN

Buenas tardes. Bienvenidos y bienvenidas. Muchas gracias por estar aquí.

Nos hemos reunido para discutir acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la empatía en Trabajo Social. El objetivo de este grupo es conocer vuestras opiniones acerca de la necesidad o no de formar al estudiantado en empatía, así como conocer vuestras experiencias en las aulas en torno a este tema.

No hay respuestas correctas o incorrectas a preguntas concretas. Lo que vamos a hacer es compartir ideas, opiniones y experiencias en torno a algunos temas que iré proponiendo. En ese sentido, trataré de ejercer como moderadora, proponiendo cuestiones para el debate y distribuyendo los tiempos y el uso de la palabra.

La información que recojamos aquí, y que, con vuestro permiso, será grabada, solo será utilizada en esta investigación y vuestros datos serán confidenciales. Sentíos libres para opinar.

Muchas gracias por vuestro tiempo.

INICIO

Me gustaría comenzar con una breve presentación en la que, por favor, nos digáis los años que lleváis impartiendo clase en esta facultad, las asignaturas que habéis impartido a lo largo de este tiempo y la figura docente que tenéis actualmente. Gracias

PRIMER TEMA. LA EMPATÍA Y EL TRABAJO SOCIAL.

Si yo menciono la palabra EMPATÍA. ¿Qué es lo primero que os viene a la mente? ¿A qué os remite el concepto de empatía y por qué?

¿La empatía es un requisito necesario en un/a profesional del Trabajo Social?

SEGUNDO TEMA: LA NECESIDAD DE FORMACIÓN EN EMPATÍA

¿La empatía es innata o se pueden adquirir conocimientos y habilidades empáticas?

¿Qué necesitan aprender los trabajadores sociales acerca de la empatía?

TERCER TEMA: LA EMPATÍA DE NUESTRO ESTUDIANTADO

¿Son empáticos nuestros/as estudiantes?

¿Qué rasgos empáticos destacaríais en ellas y ellos?

Esos rasgos empáticos ¿son innatos o han sido adquiridos?

¿Cuál es vuestra opinión acerca de los conocimientos teórico-prácticos que los y las estudiantes tienen sobre empatía cuando llegan a vuestras asignaturas?

CUARTO TEMA: QUÉ ESTAMOS HACIENDO

Pensemos en lo que hacemos en las aulas

Vosotras y vosotros, personal docente del Departamento de Trabajo Social ¿abordáis el tema de la empatía en vuestras clases?

SI LO HACEN, PREGUNTAR:

¿Cómo lo hacéis? ¿Desde un punto de vista teórico, como parte del temario? ¿Lecturas específicas? ¿Desde un punto de vista práctico, realizando ejercicios? ¿Desde una perspectiva teórico-práctica? ¿De manera transversal? ¿Qué peso le dais a la empatía dentro de vuestro temario?

SI NO LO HACEN, PREGUNTAR:

¿Cuáles son los motivos para no hacerlo?

QUINTO TEMA: QUÉ PODRÍAMOS HACER

¿Qué cuestiones respecto a la empatía te gustaría trabajar en tu asignatura, que ahora no tratas?

¿Qué condiciones serían necesarias para que lo hicieras?

¿En qué asignaturas pensáis que podría abordarse el estudio de la empatía? ¿En qué curso?

¿Qué aspectos se podrían trabajar?

Hemos realizado un análisis documental de los planes de estudio en toda España y los resultados muestran que la empatía se menciona en contadas ocasiones como competencia de los titulados en Trabajo Social. Por otra parte, y como consecuencia, la empatía aparece reflejada en muy escasas ocasiones en los contenidos de las asignaturas.

¿Qué opináis respecto a estas cuestiones?

¿Qué podríamos hacer para mejorar esa situación? (Aumentar horas, crear asignaturas, obligatoriedad...)

¿De quién o quiénes son las responsabilidades para la mejora?

CIERRE.

Para terminar, ¿hay alguna propuesta que no se haya mencionado y que querías hacer?

¿Alguna cuestión o reflexión que añadir?

Muchas gracias por vuestra colaboración

ANEXO 4

FICHAS DE ANÁLISIS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS QUE IMPARTEN FORMACIÓN EN GRADO EN TRABAJO SOCIAL

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	ALICANTE
CENTRO	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO 2014

Competencias generales	Competencias específicas
CG3 APOYAR	CE1 ESTABLECER RELACIONES CE2 AYUDAR CE3 VALORAR NECESIDADES CE5 INTERACTUAR

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
HABILIDADES PROFESIONALES DEL TS	Iniciación a las habilidades profesionales	CG3 CE1 CE3	CV CNV RE CE	2	OB	6
HABILIDADES PROFESIONALES DEL TS	Habilidades profesionales I	CG3 CE1 CE3	CV CNV RE CE	4	OB	6
HABILIDADES PROFESIONALES DEL TS	Habilidades profesionales II	CG3 CE1 CE3	CV CNV RE CE	6	OB	6
HABILIDADES PROFESIONALES DEL TS	Habilidades profesionales III	CG3 CE1 CE3	CV CNV RE CE	7	OB	6
PSICOLOGÍA	Fundamentos de Psicología para el Trabajo Social	CG3 CE1 CE2	CPI IEIS	1	BASICA	6
PSICOLOGÍA	Psicología evolutiva para el Trabajo Social	CG3 CE1 CE2	CPI IEIS	2	BASICA	6
PSICOLOGÍA	Psicología social	CG3 CE1 CE2	CPI IEIS	4	BASICA	6
PSICOLOGÍA	Análisis psicosocial de programas y colectivos de intervención	CG3 CE1 CE2	CPI IEIS	7	OP	6
PRACTICAS	Practicas Externas I	CG3 CE 2 CE2 CE3 CE5	RTS CI	5	OB	12
PRACTICAS	Practicas Externas II	CG3 CE 2 CE2 CE3 CE5	RTS CI	6	OB	12
PRACTICAS	Practicas Externas III	CG3 CE 2 CE2 CE3 CE5	RTS CI	7	OB	12
PRACTICAS	Practicas Externas IV	CG3 CE 2 CE2 CE3 CE5	RTS CI	8	OB	12

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	ALMERIA
CENTRO	CENTRO ADSCRITO

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO 2013

Competencias generales	Competencias específicas
	<p>Ct1 Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.</p> <p>CT 2 Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.</p> <p>CT5 Interacción con individuos y colectivos para conseguir cambios</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social	CT 1 CT5	CA2 CNV5 EA10 EMP11 RA15 RE17 TC21	5	OB	6

MUCHAS ASIGNATURAS MENCIONAN LAS COMPETENCIAS 2 Y 5 PERO NO LO REFLEJAN EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	ILLES BALEARS
CENTRO	FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
CG5 - Capacidad de establecer relaciones profesionales, identificando necesidades, problemas, dificultades y conflictos, al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.	CE7 - Capacidad de promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas para facilitar el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal y mejorar sus condiciones de vida CE3 - Capacidad de interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades aplicando los métodos, modelos, estrategias y técnicas de trabajo social

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL	Relación de ayuda Counselling	CG5 CE7	CE3 CNV5 CV8 EA10 NJ14 RA15 RE17 RI18 TP22	2 8	OB OP	6 3
PRACTICAS EXTERNAS		CG5 CE3	CI1 RTS20	7 8	OB OP	18 12

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	BARCELONA
CENTRO	FACULTAD DE PEDAGOGIA

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
	<p>120347 Establecer relaciones profesionales y de confianza con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades al objeto de identificar sus necesidades sociales y circunstancias más importantes.</p> <p>120351 Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades a fin de promover cambios y mejoras de las condiciones sociales de vida, mediante la utilización de los métodos y técnicas de trabajo social más apropiadas a cada contexto específico</p> <p>120354 Promover el crecimiento individual, la independencia personal y el desarrollo de habilidades de relación interpersonal</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
PSICOLOGIA DINAMICA Y SOCIAL	Psicología dinámica y social	120347 120351	CPI6 RA15 RDI16	3	OB	6
METODOS MODELOS Y TECNICAS DEL TS	TS individual y familiar Supervisión del TS I Supervisión del TS II Rol e identidad del TS	120347 120351	RDI16 RTS20 IMP23	3 6 7 8	OB OB OB OB	6 6 6 6
PRACTICAS EXTERNAS	Practicum I Practicum II	120347 120351 120354	CE3 CI4 DE9 RI18 RTS20	6 7	OB OB	12 21
HABILIDADES DE COMUNICACION	Habilidades sociales y comunicativas	120347 120351	CE3 CNV5 CV8 EA10 NJ14 RE17 RI18 RTS20 TC21 TP22	4	OB	6

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	CADIZ
CENTRO	FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
<p>CG1 Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.</p> <p>CG5 Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios</p>	<p>CE 29 Comprender los aspectos psicológicos en la relación trabajador social-usuario</p> <p>CE 43 Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no.</p> <p>CE 52 Prevenir contra una comprensión y una práctica profesional orientada por el paternalismo</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
DESARROLLO HUMANO EN EL CICLO VITAL Y EL MEDIO SOCIAL	Psicología social I	CG 5 CE29	CNV5 CPI6 CV8 NJ 14 RA15 TC21	1	BASICA	6
DESARROLLO HUMANO EN EL CICLO VITAL Y EL MEDIO SOCIAL	Psicología social II	CG 5 CE29	CNV5 CPI6 CV8 NJ 14 RA15 TC21	2	BASICA	6
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN EN TS	Habilidades sociales y de comunicación	CG1 CG5 CE29 CE43	CE3 CNV5 CV8 EA10 NJ14 RE17 RI18 TP22	4	OB	6
ETICA DEL TRABAJO SOCIAL	Ética del Trabajo Social	CG5 CE 52	CA2 EMP11 RDI16 RP19	6	OB	6
PRACTICAS	Practicas I	CG1 CG5	RTS20	8	OB	6
PRACTICAS	Practicas II		RTS20	8	OB	12

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA
CENTRO	CENTRO Facultad de Trabajo Social de Cuenca Facultad de Ciencias Sociales en Talavera de la Reina

PÚBLICA	X
PRIVADA	

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
CG6 - Que los y las estudiantes adquieran destrezas comunicativas, relacionales y para el trabajo en equipo.	CE1 - Capacidad para valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias, desde una perspectiva global e integradora. CE4 - Capacidad para promover la integración social, la autonomía personal y para resolver los principales componentes personales y estructurales de las necesidades sociales de individuos, grupos y comunidades. CE7 - Capacidad para transmitir y hacer comprender sus decisiones, interpretaciones diagnósticas, intervenciones profesionales y el resultado de las mismas a otros profesionales, así como a otras personas, grupos y comunidades.

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
PSICOLOGIA	Psicología Basica	CG6 CE 4	CE3 RA15 RI18	1	Básica	6
PSICOLOGIA	Psicología Social	CG6 CE 4	CE3 RA15 RI18	2	Básica	6
MÉTODOS, MODELOS Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Metodología en Trabajo Social	CG6 CE1 CE4 CE7	RTS20	3	OB	6
MODELOS TEÓRICOS DEL TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social de caso y familiar	CG6 CE1 CE4 CE7	RTS20	7	OB	6
MODELOS TEÓRICOS DEL TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social de grupo y comunidad	CG6 CE1 CE4 CE7	CI4 RTS20	7	OB	6
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN PARA EL TRABAJO SOCIAL	Técnicas y habilidades intervención y comunicación Trabajo Social	CG6 CE1 CE4 CE7	CE3 CNV5 CV8 NJ14 RE17 RI18 RTS20 TP22	4	OB	6

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PSICOLOGIA	Psicología evolutiva	CE4	CPI6	3	OB	6
PSICOLOGIA	Psicología social de la educación	CE4	CPI6	4	OB	6
PRACTICAS	Iniciación práctica profesional	CG6 CE7		5	PRAC	6
PRACTICAS	Prácticum investigación y diagnóstico social	CG6 CE7	CI 4 RTS20	6	PRAC	6
PRACTICAS	Prácticum planificación e intervención social	CG6 CE7	CI 4 RTS20	8	PRAC	9

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MARTIR
CENTRO	FACULTAD DE SOCIOLOGIA Y CIENCIAS HUMANAS

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
CG 3 Capacidad para apoyar a las personas a manifestar necesidades, puntos de vista y circunstancias	CE 12 Acompañar y asesorar a las personas

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
PSICOLOGÍA	Desarrollo humano y psicológico en el ciclo vital	CG3 CE12	CPI 6	4	BASICA	6
PSICOLOGÍA	Introducción a la Psicología social	CG3 CE12	CPI6	1	BASICA	6
PRACTICAS	Practicas Externas I	CG3 CE 12	RTS 20	4	PRAC	6
PRACTICAS	Practicas Externas II	CG3 CE 12	RTS 20	6	PRAC	6
PRACTICAS	Practicas Externas III	CG3 CE 12	RTS 20	8	PRAC	18

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	
PRIVADA	X

UNIVERSIDAD	PONTIFICA COMILLAS
CENTRO	FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO 2013

Competencias generales	Competencias específicas
CG12 - Disponer de habilidades en las relaciones interpersonales.	CE5 - Trabajar con las personas, grupos y comunidades en la identificación de sus necesidades y problemas y en la evaluación de los medios disponibles, personales y sociales, para valorar las opciones de intervención más idóneas.

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN	Comunicación y relación de ayuda	CG12 CE5	EMP11 RA15 RDI16 RE17 RP19	4	OB	6
PRACTICAS	Observatorio de la realidad Practicas I Practicas II Practicas III	CG12 CE5	RP19 RTS20	2 3y 4 5 Y 6 7 Y 8	OB PRACTICAS PRACTICAS PRACTICAS	6 6 12 12

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	EXTREMADURA
CENTRO	CENTRO UNIVERSITARIO SANTA ANA

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO 2014

Competencias generales	Competencias específicas
<p>1GT - Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias</p> <p>3GT - Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar sus necesidades, puntos de vista y circunstancias.</p> <p>6GT - Demostrar competencia profesional en el ejercicio del trabajo social.</p>	<p>10EC - Adquirir destrezas para las relaciones interpersonales, en especial en el terreno de la entrevista personal, las reuniones y sesiones grupales y la intervención ante un público.</p> <p>11EC - Adquirir destrezas para establecer una relación empática y una comunicación efectiva con otras personas, y de forma especial con aquellas que presenten necesidades de comunicación.</p> <p>11ES2 - Sabe interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios hacia estilos de vida más saludables, promocionar el desarrollo de los mismos utilizando los métodos y modelos de trabajo social en salud.</p> <p>13EC - Domina la escucha activa, es capaz de entrar en relación adecuada con las experiencias vitales de los usuarios de servicios, de entender correctamente su punto de vista y de superar prejuicios personales para responder adecuadamente a una serie de situaciones personales e interpersonales complejas.</p> <p>17EC - Es capaz de utilizar claves verbales y no verbales para guiar la interpretación.</p> <p>18EC - Es capaz de establecer un contacto efectivo con individuos y organizaciones por medio de la palabra hablada y escrita, en papel y por medios electrónicos; y hacerlo de forma correcta y clara con un estilo adecuado a los destinatarios, a la finalidad y al contexto de comunicación.</p> <p>1EM2 - Es capaz de analizar la naturaleza de las relaciones entre profesionales y usuarios, y las potencialidades y dificultades que las marcan, teniendo en cuenta los aspectos relativos al género y la diversidad cultural.</p> <p>1ET - Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de Intervención.</p> <p>24ET - Trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio del trabajo social y asegurar el propio desarrollo profesional utilizando la asertividad profesional para justificar las propias decisiones, reflexionando críticamente sobre las mismas y utilizando la supervisión como medio de responder a las necesidades de desarrollo profesional.</p> <p>3EP2 - Es capaz de desarrollar las destrezas necesarias para la creación de una relación de trabajo social positiva con diferentes tipos de personas</p>

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
COMUNICACIÓN	Habilidades sociales y de comunicación	1GT 3GT 6GT 10EC 11EC 13EC 17EC 18EC	CE3 CNV5 CV8 EA10 ER17 RI18 TP22	2	BÁSICA	6
COMUNICACIÓN	Tecnologías de la información y de la comunicación	1GT 3GT 6GT 10EC 11EC 13EC 17EC 18EC	CE3 CNV5 CV8 EA10 ER17 RI18 TP22	1	BÁSICA	6
PRACTICAS Y TFG	Prácticas	1GT 3GT 6GT 1ET 24ET 3EP2	CR7	8	PRACTICAS	18

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	GIRONA
CENTRO	FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
CG16. Mostrar habilidades en las relaciones personales	CE1. Establecer relaciones profesionales con tal de identificar la forma más acertada de intervención. CE2. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
PSICOLOGIA	Psicología Social	CG16 CE1 CE2	RTS 20	1	BASICA	12
TEORÍAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DEL TS	Trabajo Social individual y familiar	CG16 CE1 CE2	MOP13 RI18 RTS20	3	OB	6
TEORÍAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DEL TS	Trabajo social con grupos	CG16 CE1 CE2	RTS20	5	OB	6
	Trabajo social comunitario	CG16 CE1 CE2	RTS20	5	OB	6
PRACTICAS EXTERNAS	Practicas I	CG16 CE1 CE2	RTS20	6	PRAC	6
PRACTICAS EXTERNAS	Practicas II	CG16 CE1 CE2	RTS20	7	PRAC	20

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	GRANADA
CENTRO	FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO 2009

Competencias generales	Competencias específicas
CG 1 Compromiso ético. Analizar críticamente situaciones propias y ajenas CG 6 Capacidad comunicativa	CE1 Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias CE 1.1. Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención. CE 1.2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos. CE 2.2. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios 3. Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
PSICOLOGIA	Psicología I	CE 1.2	CPI6	1	BASICA	6
	Psicología II	CE 1.2	CPI6	2	BASICA	6
EL TRABAJO SOCIAL: CONCEPTOS, MÉTODOS, TEORÍAS Y APLICACIÓN /MÉTODOS, MODELOS Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Métodos, modelos y técnicas de Trabajo Social I /II/III/IV	CE 1.1, CE 1.2, CE 2.2., CE 3	CPI6 EMP11 IEIS12 RDI16 RTS20	2 3 4 5	OB OB OB OB	6 6 6 6
EL TRABAJO SOCIAL: CONCEPTOS, MÉTODOS, TEORÍAS Y APLICACIÓN /HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social	CE 1.1. CE 1.2. CE 2.2. CE 3	CE3 CNV5 CV8 EA10 RE17 RI18 RTS20 TC21 TP22	4	OB	6
PRÁCTICAS	Iniciación a las Prácticas en Organizaciones Sociales	CE 1.1, CE 1.2, CE 2.2., CE 3	CI6 RTS20 TP22	7 Y 8	OB	6
	Prácticas externas en Organizaciones sociales				PRAC	24

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	HUELVA
CENTRO	FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL 2009

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
	<p>CEI 1 Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.</p> <p>CEI 2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.</p> <p>CEII 5 Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios</p> <p>CEIV 15 Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo previa identificación y definición de la naturaleza del mismo</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
PSICOLOGIA	Psicología Social Desarrollo psicológico e intervención social	CEI 2 CEIV 15	CPI 6	2 5	BÁSICA BÁSICA	6 6
FUNDAMENTOS DEL TRABAJO SOCIAL	Bases conceptuales del TS	CEIV 15	No encuentro	1	OB	6
MÉTODOS MODELOS Y TECNICAS DEL TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social individual y familiar Trabajo social con redes, organizaciones y comunidades Entrevista y dinámica de grupos	CEI1 CEI 2 CEII5 CEIV 15	CI IMP	3 5 4	OB OB OB	6 6 6
HABILIDADES SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	Habilidades del trabajo social	CEI 1 CEII5	CE3, CNV5, CV8, EA 10, RE17, RI18, RTS20	3	OB	6
DESARROLLO HUMANO EN EL CICLO VITAL Y EL MEDIO SOCIAL	Estrategias de intervención psicosocial Psicología del desarrollo	CEII 5	CPI 6	8	OB	6
PRACTICAS Y TFG	Prácticas I	CEII 5	CI4, RDI16, RTS20, TP22	5	OB	6
PRACTICAS Y TFG	Prácticas II	CEII 5	CI4, RDI16, RTS20, TP22	8	OB	12

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	JAEN
CENTRO	FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO 2013

Competencias generales	Competencias específicas
	<p>CE1 - Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.</p> <p>CE2 - Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.</p> <p>CE7 - Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios</p> <p>CE15 - Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
PSICOLOGIA	Psicología Social	CE7	CPI6	1	Básica	6
MÉTODOS, MODELOS Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Técnicas del TS	CE2 CE7	RDI16 TC21	4	OB	6
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	Interacción social a través del trabajo social de grupos	CE2 CE7	CE3 CNV5 CV8 ES10 NJ14 RI18 RTS20	5	OB	6
DESARROLLO HUMANO EN EL CICLO VITAL Y EL EMDIO SOCIAL	Trabajo social mediación en situaciones de conflicto:	C2 C7	NO CONSTAN	6	OB	6
TRABAJO SOCIAL Y GENERO	Trabajo social y mujer	CE1 CE2 C15	No constan	5	OB	6
PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES DE BIENESTAR SOCIAL I	Practicas Externas	CE2 CE7	MUY GENERALES	5	OB	6
PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES DE BIENESTAR SOCIAL II	Practicas externas	CE2 CE7	MUY GENERALES	8	OB	12

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	LA LAGUNA TENERIFE
CENTRO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
CG12 habilidades en las relaciones interpersonales	CE1 Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención CE2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
TRABAJO SOCIAL Y HABILIDADES PARA LAS RELACIONES INTERPERSONALES	Trabajo social y habilidades para las relaciones interpersonales	CG12 EC1	CA2 CE3 CNV5 CV8 ES10 NJ14 RE17 RI19 RTS20 TP22	3	OB	12
DESARROLLO HUMANO EN EL MEDIO SOCIAL Y EL CICLO VITAL	Psicología social para el TS I	CG 12	EA10 RP19 TC21	3	BÁSICA	6
DESARROLLO HUMANO EN EL MEDIO SOCIAL Y EL CICLO VITAL	Psicología social para el TS II	CG 12	EA10 RP19 TC21	4	BÁSICA	6
DESARROLLO HUMANO EN EL MEDIO SOCIAL Y EL CICLO VITAL	Procesos psicosociales básicos	CG 12	EA10 RP19 TC21	2	BÁSICA	6
PRACTICAS Y TFG	Practicas externas de investigación en trabajo social I	CG12	EMP11 IEIS12 RP19	6	OB	6
PRACTICAS Y TFG	Practicas externas de investigación en trabajo social II	CG12	EMP11 IEIS12 RP19	6	OB	12
PRACTICAS Y TFG	Practicas Externas de intervención social I	CG12	EMP11 IEIS12 RP19	7	OB	12
PRACTICAS Y TFG	Practicas Externas de intervención social II	CG12	EMP11 IEIS12 RP19	7	OB	12
TS EN AMBITOS PROFESIONALES	Trabajo Social y drogodependencias	CG12	CA2 RP19	8	OP	6
TS EN AMBITOS PROFESIONALES	TS en educación	CG12	CA2 RP19	8	OP	6
TS EN AMBITOS PROFESIONALES	TS y discapacidad	CG12	CA2 RP19	8	OP	6

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

TS EN AMBITOS PROFESIONALES	TS con mayores	CG12	CA2 RP19	8	OP	6
TS EN AMBITOS PROFESIONALES	TS con migraciones y diversidad cultural	CG12	CA2 RP19	8	OP	6
TS EN AMBITOS PROFESIONALES	TS en mediación social	CG12	CA2 RP19	8	OP	6
TS EN AMBITOS PROFESIONALES	TS, genero y políticas de igualdad	CG12	CA2 RP19	8	OP	6
TS EN AMBITOS PROFESIONALES	TS y violencia familiar	CG12	CA2 RP19	8	OP	6

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	LA RIOJA
CENTRO	FACULTAD DE CIENCIAS JURDICAS Y SOCIALES

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO 2008

Competencias generales	Competencias específicas
CG11 Habilidades interpersonales	CE1 Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención CE2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.

ASIGNATURAS QUE COMPREDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
PSICOLOGIA	Comportamiento organizacional	CG11 CE 2	CE5 RE17 TP22	1	Básico	6
FUNDAMENTOS DEL TRABAJO SOCIAL	Conceptos y Teorías del Trabajo Social	CG11 CE1 CE 2	TC 21	1	OB	6
	Metodología del Trabajo Social			2		6
MÉTODOS, MODELOS Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social con Individuos y Familias	CG11 CE1 CE2	TC 21	3 Y 4	OB	6
	Trabajo Social por Ámbitos y Sectores de Intervención					6
	Trabajo Social con Grupos					6
	Trabajo Social con Comunidades					6
	Ética y Deontología del Trabajo Social					6
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN	Habilidades Sociales y de Comunicación para el T. S.	CG11 CE1 CE2	TC 21	7	OB	6
PRACTICAS Y TFG	Practicas de estudio y diagnostico	CG11 EC2	RE17 RTS20	5 Y 6	PRACTICAS	15
PRACTICAS Y TFG	Practicas de intervención	CG11 EC2	RE17 RTS20	7 Y 8	PRACTICAS	18

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
CENTRO	Facultad De ciencias jurídicas

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO 2011

Competencias generales	Competencias específicas
	<p>CE1. Capacidad de conocimiento y comprensión de los fundamentos del comportamiento humano, las diferentes etapas del ciclo vital y los elementos fundamentales de las relaciones entre las personas y sus entornos, así como los problemas y conflictos que se derivan de ellas.</p> <p>CE14. Capacidad de establecer relaciones profesionales, identificando necesidades, problemas, dificultades y conflictos, al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.</p> <p>CE15. Capacidad de interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades aplicando los métodos, modelos, estrategias y técnicas de trabajo social.</p> <p>CE20. Ser capaz de adquirir y desarrollar destrezas y habilidades para las relaciones interpersonales en el Trabajo Social, que le posibilite una mejor interacción en los diferentes contextos profesionales, en especial en el terreno de la entrevista personal, las reuniones y sesiones grupales, así como la intervención en diferentes foros.</p> <p>CE24. Capacidad de promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas para facilitar el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal y mejorar sus condiciones de vida.</p> <p>CE26. Ser capaz de comprender la necesidad de una adecuada relación de ayuda, que tenga en cuenta las potencialidades y dificultades de las personas, sus necesidades y opciones, sus posibilidades y recursos, así como los aspectos relativos al género y la diversidad cultural.</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
MÉTODOS MODELOS Y TÉCNICAS DEL TS	Metodología en Trabajo S	CE14 CE 15 CE20	CI 4, IEIS12, RI18, IMP23	3	6	OB
	Modelos Teóricos del TS			4	6	OB
	Trabajo Social con Individuo y Familias			2	6	OB
	Trabajo Social con			5	6	OB
					3	OP

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

	Comunidades Trabajo Social con Grupos Voluntariado e Intervención Social Intervención en Drogodependencia La Mediación como Herramienta de INT DEL TS Trabajo Social y Prevención de las Adicciones Sociales Trabajo Social con Personas Mayores			4 8 8 8 8 8	3 3 3 3	OP OP OP OP
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL	Habilidades Sociales y de Comunicación Técnicas de comunicación	CE24	CE3, CNV5, CV8, EA10, RE17, RI18, RTS20	3 6	6 3	BASICA OP
DESARROLLO HUMANO EN EL CICLO VITAL Y EN EL MEDIO SOCIAL	Desarrollo humano en el ciclo vital y el medio social La relación de ayuda	CE1, CE24, CE26	CPI6, RA15, RE17	5 8	6 3	OB OP
PRACTICAS EXTERNAS	Practicas de análisis de la realidad Practicas de intervención social	CE 14, CE15, CE20, CE24, CE26	CI4, RTS20	6 7	12 30	OB OB

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	LEON
CENTRO	ESCUELA UNIVERSITARIA NUESTRA SRA DEL CAMINO

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO 2011

Competencias generales	Competencias específicas
CG12 - Habilidades de relación interpersonal: capacidad para relacionarse adecuadamente con los demás	CE1 - Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias CE3 - Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN.	Introducción a la Comunicación científica, profesional, interpersonal.	CG12	CI4 RI18 RTS 20	1	BASICA	6
CONCEPTOS MÉTODOS, TEORÍAS	Trabajo Social: Epistemología metodología y Técnicas de intervención en T. S Metodología del T. S.: niveles y modelos de intervención	CE1 CE3	CI4 IEIS12 RDI16	3	OB	6
				4	OB	6
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN	Habilidades sociales y de comunicación para la relación de ayuda	CG12	CE3 C14 CNV5 CV8 EA10 RI18 RTS20	3	OB	6
DESARROLLO HUMANO EN EL CICLO VITAL Y EN EL MEDIO SOCIAL	Procesos psicosociales de interacción en Trabajo Social.	CG12	CPI6	6	OB	6
PRÁCTICAS	Prácticas de observación y conocimiento de la realidad Prácticas de intervención I Prácticas de intervención II	CG12 CE1 CE3	CE3 C14 CNV5 CV8 EA10 RI18 RTS20	3 Y 4	OB	12
				5 Y 6	OB	12
				7 Y 8	OB	16

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	LLEIDA
CENTRO	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
23. Habilidades en las relaciones interpersonales	7. Saber interactuar eficazmente con las personas, mostrar empatía y capacidad de mediación en la resolución de conflictos.

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
PSICOLOGIA, EDUCACION Y COMUNICACION	Psicología Social	7 23	CI4 TC21	3 Y 4	BÁSICA	12
DISEÑO Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL	Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social	7 23	CE3 EA10 RE17 RI18	2	OB	6
MÉTODOS DE INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL	Intervención individual y grupal	7	RTS20 IMP23	3 y 4	OB	12
MÉTODOS DE INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL	Intervención comunitaria	23	RI18	5	OB	6
PRACTICUM	Practicum I Practicum II	7 23	CI4 DE9 RI18 IMP23	6 24	OB OB	6 24

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	MALAGA
CENTRO	Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO 2011

Competencias generales	Competencias específicas
CG4 - Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no.	CE1 - Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención CE2 - Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos. CE5 - Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de los mismos y mejorar las condiciones de vida a través de la utilización de los métodos y modelos de Trabajo Social, haciendo un seguimiento con regularidad de los cambios que se producen al objeto de preparar la finalización de la intervención.

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
PSICOLOGIA	Psicología para el Trabajo Social	CG4 CE1 CE2	CPI6 RTS 20	1	BASICA	1
PSICOLOGIA	Psicología Social	CG4 CE1 CE2	CPI6 RTS 20	3	BASICA	6
MÉTODOS, MODELOS, Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social con Individuos y Familias	CG4 CE1 CE2 CE5	CI6 RA15 RTS20	4	OB	6
MÉTODOS, MODELOS, Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social con Grupos	CG4 CE1 CE2 CE5	CI6 RA15 RTS20	6	OB	6
MÉTODOS, MODELOS, Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social con Comunidades	CG4 CE1 CE2 CE5	CI6 RA15 RTS20	7	OB	6
MÉTODOS, MODELOS, Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Resolución de Conflictos y Mediación	CG4 CE1 CE2 CE5	CI6 RA15 RTS20	5	OP	6
MÉTODOS, MODELOS, Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Modelos de Intervención en Trabajo Social	CG4 CE1 CE2 CE5	CI6 RA15 RTS20	4	OB	6
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	Habilidades Sociales y de Comunicación en Trabajo Social	CE2 CE5	CE3 CNV5 CV8 EA10 RE17 RI18 RTS20 TP22	5	OB	6
DESARROLLO HUMANO EN EL CICLO VITAL Y EL MEDIO SOCIAL	Trabajo Social en Infancia y Adolescencia	CG4 CE2 CE5	CPI6 RD116	7	OP	6

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

DESARROLLO HUMANO EN EL CICLO VITAL Y EL MEDIO SOCIAL	Trabajo Social con Mayores	CG4 CE2 CE5	CPI6 RD16	8	OP	6
PRACTICAS Y TFG	Practicum de Intervención	CE5	CPI6 RTS 20	7	PRACTICAS	12
PRACTICAS YTFG	Practicum de investigation	CE5	CPI6 RTS 20	6	PRACTICAS	6

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	MURCIA
CENTRO	FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
1 GT. Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias 3 GT. Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar sus necesidades, puntos de vista y circunstancias. 6 GT. Demostrar competencia profesional en el ejercicio del trabajo social	1 ET. Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención. 2ET. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas 6ET. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, 9ET. Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

MATERIA	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
PSICOLOGÍA	Desarrollo humano en el ciclo vital	1GT 3GT 6GT 1ET 6ET 9ET	CPI6	2	BASICA	6
PSICOLOGIA	Psicología social	1GT 3GT 6GT 1ET 6ET 9ET	CI4 CPI6	3	BASICA	6
MÉTODOS Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Modelos teóricos del TS	1GT 3GT 6GT 1ET 2ET 6ET	CI4 RTS20	3	OB	6
HABILIDADES SOCIALES Y COMUNICACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo Social	1GT 3GT 1ET 2ET 6ET 9ET	CE3 CNV5 CV8 EA10 IEIS12 NJU14 RE17 RI18 TP 22	4	OB	6
MÉTODOS Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social con el Sistema Individual	1GT 3GT 6GT 1ET 2ET 6ET	CE3 CI4 IEIS12 RI18	6	OB	6
MÉTODOS Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social con el Sistema Familiar	1GT 3GT 6GT 1ET 2ET 6ET	CE3 CI4 IEIS12 RI18	6	OB	6
PRACTICAS	Prácticas	1GT 3GT 6GT	CI4 RTS20	6	OB	12
	Practicas	1ET 2ET 6ET		7	OB	12
	Practicas	9ET		8	OB	12

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	PUBLICA DE NAVARRA
CENTRO	FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
<p>G7 tienen capacidad para valorar y tener en cuenta la opinión de las personas, familias, grupos y comunidades</p> <p>G15 saben transmitir información ideas, problemas y soluciones a un publico especializado y no especializado</p> <p>G16 han adquirido actitudes como al empatía y habilidades como saber escuchar</p> <p>G17 muestran habilidades en las relaciones interpersonales</p>	

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
EL TRABAJO SOCIAL: CONCEPTOS METODOS Y TEORIAS	Habilidades comunicativas y TIC	G7 G15 G16 G17	CE3 CNV5 CV8 EA10 RA15 RE17 RI18 RTS20	1	Básica	6
	Bases metodológicas del TS	G7	CE3 CI4	2	OB	6
	TS con individuos y familias	G7 G16 G17	IEIS12 RA15 RTS20 TC21	3	OB	6
PRACTICAS	Practica generalista	G7 G15 G16 G17	CI4 RTS20 TP22	5	OB	18
	Supervisión I			5	OB	6
	Practicas II de carácter especializado			8	OB	12
	Supervisión II			8	OB	6

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	OVIEDO
CENTRO	FACULTAD DE COMERCIO TURISMO Y CIENCIAS SOCIALES

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
<p>CG1 Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.</p> <p>CG3 Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar sus necesidades, puntos de vista y circunstancias</p>	<p>CE 1 Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.</p> <p>CE2 Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas</p> <p>CE5 Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios</p> <p>CE8 Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
MÉTODOS, MODELOS Y TÉCNICAS	El Método de Intervención en Trabajo Social Trabajo Social individual y familiar	CG1 CG3 CE1 CE2 CE5 CE8	IEIS12 RDI16 RTS20 TC21 IMP23	3	OB	6
				6	OB	6
PRACTICAS	Prácticas profesionales I Prácticas profesionales II	CG1 CG3 CE1 CE2 CE5 CE8	CI4 RTS20	6	OB	6
				8	OB	12
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL	Habilidades sociales y de comunicación del Trabajo social	CG1 CG3 CE1 CE2 CE5 CE8	CE3 CNV5 CV8 EA10 NJ14 RE17 RI18 RTS20 TP22	7	OP	6

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	PABLO DE OLAVIDE SEVILLA
CENTRO	FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
	<p>CE1 Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención</p> <p>CE 2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.</p> <p>CE. 3. Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar sus necesidades, puntos de vista y circunstancias.</p> <p>CE 5. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
PSICOLOGÍA	Bases del funcionamiento psicológico humano Procesos psicosociales para la intervención social	CE3	CPI6	1	BÁSICA	6
		CE3	CPI6	4	BÁSICA	6
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN SOCIAL	Habilidades sociales y de comunicación en TS	CE5	CE3 CNV5 CV8 EA 10 NJ14 RE17 RI18 TP22	2	OB	6
DESARROLLO HUMANO EN EL CICLO VITAL Y EL MEDIO SOCIAL	Psicología del desarrollo en el ciclo vital	CE1 CE2	RP19	2	OB	6
PRACTICAS DE CAMPO	Practicas de Campo I	CE1 CE2 CE3	ACA1 CI4 CR7 IEIS12	6	OB	6
	Practicas de campo II	CE5	RTS20	8	OB	12

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	
PRIVADA	X

UNIVERSIDAD	RAMON LLULL
CENTRO	FACULTAD DE EDUCACION Y TRABAJO SOCIAL PERE TARRES

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
b) Capacidad para valorar necesidades y situaciones con el fin de adecuar estrategias de intervención. f) Capacidad para atender y acompañar a las personas en diferentes contextos en los que se manifiesten situaciones de necesidad y/o vulnerabilidad social.	9. Analizar los procesos y elementos fundamentales que configuran el comportamiento humano en las diferentes etapas del ciclo vital, en el medio social y la relación entre la persona y el entorno, y las perspectivas de las diversas ciencias sociales acerca de los mismos. 27. Desarrollar habilidades cognitivas, de comunicación y de relación que permitan afrontar de forma adecuada tensiones y conflictos interpersonales propios del trabajo social. 28. Poner en práctica los principios y valores del trabajo social, manifestando una actitud respetuosa hacia los destinatarios de los servicios y hacia los diferentes profesionales.

ASIGNATURAS QUE COMPRENEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN PARA EL TRABAJO SOCIAL	Habilidades sociales Técnica de entrevista	27 28	CE3 CNV5 CPI6 CV8 EA10 NJ14 RE17 TP22	3 4	OB OB	6 6
DESARROLLO HUMANO EN EL MEDIO SOCIAL Y EL CICLO VITAL	Psicología Social	9	CPI6	2	BASICA	6
PRÁCTICUM	Practicum 1 Practicum 2 Practicum 3 Practicum 4 Practicum 5 Practicum 6	9 27 28	CI4 RTS20 TC21	1 2 3 4 5 Y 6 7	OB OB OB OB OB BO	3 3 3 3 15 16

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	
PRIVADA	X

UNIVERSIDAD	ROVIRA I VIRGILI
CENTRO	FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
	<p>A.1. Potenciar el desarrollo e independencia de las personas para facilitar el fortalecimiento de sus habilidades de relación interpersonal y mejorar sus condiciones de vida.</p> <p>A.12. Orientar a personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades en el análisis de sus necesidades y en la toma de decisiones.</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL	Habilidades Sociales y de Comunicación Interpersonal	A12	RI18 GES24	2	OB	6
UNIDADES DE INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social individual y familiar:	A1 A12	RA15 RI18 RTS20	5	OB	6
DESARROLLO HUMANO EN DEL CICLO VITAL Y EL MEDIO SOCIAL	Psicología evolutiva y familiar	A1 A12	No COINCIDEN	5	OB	6
PRACTICAS EXTERNAS	Practicum de intervención	A1 A12	RTS20	7 y 8	OB	18

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	SANTIAGO DE COMPOSTELA
CENTRO	ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
	<p>E 1.1.- Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma mas adecuada de intervención.</p> <p>E 2.2.- Adquirir habilidades para interactuar con personas, familias, grupos, Organizaciones y comunidades para conseguir cambios,</p> <p>3.- Tener capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
EL TRABAJO SOCIAL: CONCEPTOS, MÉTODOS, TEORÍAS Y APLICACIÓN	Trabajo social con comunidades	E1.1. E2.2. E3	NO CONSTAN	3	OB	6
	Trabajo social con grupos			4	OB	6
	Trabajo social con individuos y familias			5	OB	6
	Habilidades sociales y de comunicación en ts			4	OB	6
PRACTICAS	Practicum	E1.1. E2.2. E3	NO CONSTAN			

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	COMPLUTENSE DE MADRID
CENTRO	FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
CG1 Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias CG3. Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.	CE1. Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención CE2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca CE5. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, CE7. Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
MÉTODOS, MODELOS Y TÉCNICAS DEL TRABAJO SOCIAL	Bases teóricas del Trabajo Social Bases metodológicas del Trabajo Social	CG1 CG3 CE1 CE2 CE5 CE7		1 2	OB OB	6 6
FUNDAMENTOS MÉDICOS, PSICOLÓGICOS Y SOCIOLÓGICOS PARA EL TRABAJO SOCIAL	La conducta en sus contextos Fundamentos de la interacción humana	CG1 CG3 CE1 CE2 CE5 CE7			OB OB	6 6
TRABAJO SOCIAL CON INDIVIDUOS, GRUPOS, FAMILIAS Y COMUNIDADES	Fundamentos de T S con grupos Metodología de intervención en Trabajo Social con grupos TS con individuos TS con familias TS con comunidades	CG1 CG3 CE1 CE2 CE5 CE7		3 4 3 4 5	OB OB OB OB OB	6 6 6 6 6
PRACTICAS EXTERNAS	Practicum	CG1 CG3 CE1 CE2 CE5 CE7		7 y 8	OB	42

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA
CENTRO	FACULTAD DE DERECHO

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
Gestión de los procesos de comunicación e información,	CE1 Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención. CE 2Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades, ayudándoles a tomar decisiones bien fundamentadas CE 3-Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para promover su desarrollo y mejorar sus condiciones de vida CE 4Establecer relaciones efectivas a corto y a largo plazo con ind

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
La UNED plantea actividades formativas en lugar de resultados de aprendizaje. No aplicable.						

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA
CENTRO	FACULTAD DE EMPRES Y COMUNICACIÓN

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
	CE 1.1. Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención CE 2.1. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, CE 2.5. Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
MÉTODOS, MODELOS Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Conceptos, teorías y métodos en Trabajo Social Trabajo social con individuos y familias	CE1.1 CE 2.1	CI4 RD116 IMP23	1	BASICO	6
				3	OB	6
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL	Habilidades Sociales y de Comunicación Habilidades Sociales y de Comunicación en el Trabajo Social	CE1.1. CE.2.1 CE2.5	CE3 CNV5 CV8 EA10 NJ14 RE17 RI18 TP22	1	BASICO	6
				3	OB	6
DESARROLLO HUMANO EN EL CICLO VITAL Y EL MEDIO SOCIAL	Procesos de Interacción: El Individuo en el Grupo y su Contexto Social	CE2,1 CE 2,5	CPI 6	3	OC	6
PRACTICAS EXTERNAS	Practicum	CE1.1. CE.2.1 CE2.5	RTS20	8	OB	24

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	DE VALENCIA ESTUDI GENERAL
CENTRO	FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
<p>CG1 - Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.</p> <p>CG3 - Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.</p> <p>CG6 - Capacidad para demostrar competencia profesional en el ejercicio del trabajo social.</p>	<p>CE-14 - Capacidad para potenciar a las personas, familias, grupos y comunidades a fin de que sean capaces de resolver las situaciones en las que se encuentren.</p> <p>CE-2 - Capacidad para intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos</p> <p>CE-5 - Capacidad para interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios,</p> <p>CE-8 - Capacidad para promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
METODOS MODELOS Y TECNICAS DEL TRABAJO SOCIAL	Técnicas y procedimientos en Trabajo Social	CG6 CE5 CE8	CI4 IMP23	5	OB	6
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	Comunicación profesional	CG3 CG6	CE3 CNV5 CV8 EA10 NJ14 RE17 RI18 RTS20 TP22	4	OB	4.5
PSICOLOGIA	Introducción A la Psicología social	CG3 CG6 CE14 CE2	CPI6	2	BASICA	6
PRACTICAS EXTERNAS	Practicas externas I Practicas externas II	CG1 CG3 CG6	CI4 RDI16 RTS20 TP22	3 8	OB OB	10.5 21

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	VALLADOLID
CENTRO	FACULTAD DE EDUCACION Y TRABAJO SOCIAL

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO 2011

Competencias generales	Competencias específicas
	<p>C.E.1. Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias estableciendo una buena relación profesional al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.</p> <p>C.E.3. Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.</p> <p>C.E.5. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios,</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN PARA EL TRABAJO SOCIAL	Habilidades sociales y de comunicación para el trabajo social	CE1 CE3 CE5	CE3 CNV5 CV8 EA10 NJ14 RE17 RI18 RTS20 TC21 TP22	2	OB	6
MÉTODOS, MODELOS Y TÉCNICAS EN TRABAJO SOCIAL	Metodología en Trabajo Social. Intervención micro en Trabajo Social Trabajo Social y atención social primaria.	CE1 CE3 CE5	IEIS12 RDI16 RTS20 IMP' 23	3 4 8	OB OB OB	6 6 6
DESARROLLO HUMANO EN EL CICLO VITAL Y EL MEDIO SOCIAL	Desarrollo humano en el ciclo vital.	CE1 CE5	RDI16 RI18	3	BASICA	6
PRACTICUM	Practicum I Practicum II	CE1 CE3 CE5	CI4 RTS20	6 7	OB OB	12 20

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	
PRIVADA	X

UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD DE VIC. UNIVERSIDAD CENTRAL DE CATALUNYA
CENTRO	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y EL BIENESTAR

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
CG4 Capacidad para el uso de destrezas interpersonales.	CE RP Establecer relaciones profesionales con Objeto de identificar y seleccionar la forma más adecuada de intervenciones.

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
COMUNICACIÓN	Comunicación y Trabajo Social	CG4 CERP	CNV5 CV8 EA10 NJ14 RI18 TC21	1	BASICA	6
PRACTICAS	Practicum I	CG4 CERP	CI4 RTS20	6	PRAC	12
PRACTICAS	Practicum II	CG4 CERP	ACA1 RDI16 RTS20	7	PRAC	12
PRACTICAS	Practicum III	CG4 CERP	ACA1 RDI16 RTS20	8	PRAC	12

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	VIGO
CENTRO	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO 2013

Competencias generales	Competencias específicas
CG1 - Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades, limitaciones, dificultades, malestares y circunstancias CG3 - Trabajar con las personas para que sean autosuficientes y con capacidad para manifestar sus necesidades, deseos, puntos de vista y circunstancias.	CE1 - Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención CE5 - Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, CE8 - Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
FUNDAMENTOS DEL TRABAJO SOCIAL	Introducción al TS Epistemología del TS	CG1 CG3 CE1 CE5 CE8	RDI 16, RI18, RP19	1 2	OB OB.	6 6
MÉTODOS, MODELOS Y TÉCNICAS EN TS	Conceptos, teorías y métodos en trabajo social Trabajo social individual y familiar Trabajo social grupal y comunitario	CG1 CG3 CE1 CE5 CE8	RA15, RI18, RTS20, IMP23	2 5 6	OB OB OB	6 6 6
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	Habilidades sociales y de comunicación Habilidades, instrumentos y técnicas en trabajo social	CG1 CG3 CE1 CE5 CE8	CE3, CI4, CNV5,CV8,EA10,NJ14,RDI16,RI18,TP22	4 6	OB OB	6 6
DESARROLLO HUMANO EN EL CICLO VITAL Y EL MEDIO SOCIAL	Desarrollo humano en el ciclo vital	CG1 CG3 CE1 CE5 CE8	CI4, CPI6	3	OB	6
PRACTICUM	Practicum	CG1 CG3 CE1 CE5 CE8	CI4, RTS20, TP22	7	PRACTICAS EXTERNAS	30

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA
CENTRO	ESCUELA UNIVERSITARIA DE TS DE VITORIA GASTEIZ

PÚBLICA	X
PRIVADA	

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
<p>G002 - Trabajar y valorar de manera conjunta con las personas, sus necesidades y circunstancias, constituyendo la propia relación profesional en el recurso principal de la intervención</p> <p>G004 - Desarrollar los conocimientos y técnicas de orientación y apoyo a personas con el fin de promover el cumplimiento efectivo de sus derechos y obligaciones como ciudadanos/as creando las condiciones para el empoderamiento, la consecución de la autonomía personal y el impulso de iniciativas ciudadanas.</p> <p>G006 - Desarrollar la capacidad de relación, de liderazgo y creatividad que le permita prevenir y gestionar situaciones de riesgo y regular situaciones de conflictividad.</p>	<p>M03CM07 - Desarrollar la capacidad de auto-conocimiento (para identificar los propios valores, actitudes y esquemas cognitivos), así como la empatía para desarrollar la futura práctica profesional de manera objetiva y respetuosa con los derechos de la persona</p> <p>M06CM05 - Desarrollar las destrezas necesarias para interactuar y crear relaciones profesionales positivas con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades</p> <p>M01CM03 - Adquirir y desarrollar destrezas y habilidades para las relaciones interpersonales en el trabajo social, que le posibilite una mejor interacción en los diferentes contextos profesionales, en especial en el terreno de la entrevista personal, las reuniones y sesiones grupales, así como la intervención ante diferentes foros.</p> <p>M01CM02 - Comprender la necesidad de una adecuada relación de ayuda, que tenga en cuenta las potencialidades y dificultades de las personas, sus necesidades y opciones, sus posibilidades y recursos (personales e institucionales), así como los aspectos relativos al género y la diversidad cultural, todo ello con el fin de construir y restablecer capacidades y desarrollar potencialidades y orientar una estrategia de intervención.</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
TRABAJO SOCIAL: FUNDAMENTOS, METODOLOGÍA, TEORÍAS Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social Individual-Familiar Fundamentos y Metodología del Trabajo Social Habilidades Sociales y de Comunicación para el Trabajo Social Técnicas de Intervención en Trabajo Social	G002 G004 M01CM03 M01CM02	RE17 RTS20	3	OB	6
				1	OB	6
				2	OB	6
				3	OB	6
PRACTICAS	Supervisión Educativa y Ética Profesional Aproximación al Ejercicio Profesional Observatorio de la realidad social Observatorio de recursos sociales Prácticas Externas: Practicum	G002 G004 M01CM03 M01CM02 M03CM07 M06CM05	CA2 EA10 RE17 RI18 RTS20	ANUAL	OB	6
				6	OB	6
				4	OB	6
				1	OB	6
				7 Y 8	OB	32

La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social

PÚBLICA	X
PRIVADA	

UNIVERSIDAD	ZARAGOZA
CENTRO	FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DEL TRABAJO

DOCUMENTO UTILIZADO Y FECHA MEMORIA PARA LA VERIFICACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Competencias generales	Competencias específicas
<p>1) Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.</p> <p>3) Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar sus necesidades, puntos de vista y circunstancias.</p>	<p>CE1 Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.</p> <p>CE2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.</p> <p>CE3. Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.</p> <p>CE5. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios</p>

ASIGNATURAS QUE COMPRENDEN DICHAS COMPETENCIAS

Materia	Asignatura	Competencias	Resultados aprendizaje	Semestre	Básica/Obligatoria /Optativa	ECTS
MÉTODOS, MODELOS Y TÉCNICAS DE TRABAJO SOCIAL	Conceptos, teorías y métodos en Trabajo Social Trabajo Social con individuos y familias Trabajo Social con grupos	CE1 CE2 CE3 CE4	No constan	2	OB	6
				3	OB	6
				4	OB	6
HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL	Habilidades sociales y de comunicación Habilidades de comunicación en el Trabajo Social	CE1 CE2 CE3 CE4	CE3 CNV5 CV8 EA10 NJ14 RE17 RI18 RTS20 TP22	2	OB	6
				4	OB	6
PRACTICAS	Practicum de investigación	CE5	ACA1 CI4 RTS20	6	OB	13
PRACTICAS	Practicum de intervención	CE5	ACA1 CI4 RTS20	7	OB	30

